EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

LIDERAZGO
EDUCATIVO EN LA ESCUELA
NUEVE MIRADAS

Tony Bush
Viviane Robinson
James Spillane y Melissa Ortiz
James Ryan
David Giles y Carolina Cuéllar
Jingping Sun
Dean Fink
Linda Lambert
Izhar Oplatka

intro 1.indd 1 12/29/16 11:52 AM

LIDERAZGO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS: NUEVE MIRADAS
Bush T., Robinson V., Sun J., Giles D. & Cuéllar C., Spillane J. & Ortiz M.
Ryan J., Fink D., Lambert L., Oplatka I.

Weinstein J., editor

El contenido de este libro fue desarrollado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), gracias a la colaboración de nueve connotados académicos de distintos países del mundo.
El libro es el primero de la serie Liderazgo Educativo.

La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las y otras formas referentes al género, para denotar la presencia de ambos sexos, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres.

Inscripción registro de Propiedad Intelectual N° 273.269
ISBN: 978-956-314-377-5

Edición de texto: Carmen Cecilia Díaz
Producción: Lorena Ramirez – Carmen Cecilia Díaz
Traducción: Cristóbal Santa Cruz
Diseño: Alejandro Esquivel

Impreso en Salesianos Impresores S.A.
Santiago de Chile, diciembre de 2016

intro 1.indd 2 12/29/16 11:52 AM

Índice

Introducción 05
José Weinstein

Mejora escolar y modelos de liderazgo:
hacia la comprensión de un liderazgo efectivo 19
Tony Bush

Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante:
afrontar el reto del cambio 45
Viviane Robinson

Características, impactos y antecedentes del modelo
de liderazgo escolar transformacional 81
Jingping Sun

Liderazgo ético: una forma moral de "ser en" el liderazgo 121
David Giles y Carolina Cuéllar

intro 1.indd 3 12/29/16 11:52 AM

Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales 155
James Spillane y Melissa Ortiz

Un liderazgo inclusivo para las escuelas 177
James Ryan

Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio 205
Dean Fink

El liderazgo constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar 227
Linda Lambert

El surgimiento de la gestión educativa como campode estudio en América Latina 253
Izhar Oplatka

Antecedentes de los autores 277

intro 1.indd 4 12/29/16 11:52 AM

Introducción

José Weinstein Cayuela*

En América Latina y en Chile hay un *despertar* del tema del liderazgo educativo. De ser, hace solo unos años, una dimensión marginal y desconocida de la gestión de las escuelas, se ha ido convirtiendo crecientemente en una palanca considerada imprescindible para la mejora educativa. Este proceso ha coincidido con una creciente demanda hacia las comunidades escolares de mejorar la calidad de los aprendizajes, así como con variados esfuerzos de profesionalización de la docencia y de descentralización de responsabilidades desde las instituciones centrales del sistema escolar. Así, los directivos escolares han dejado de ser vistos como meros administradores de políticas, normas y programas que debían *aplicar* en sus establecimientos, para ser considerados crecientemente como actores proactivos y propositivos, que tienen que liderar proyectos educacionales y poner en marcha complejos procesos de cambio pedagógico e institucional.

La cada vez más abundante y precisa investigación realizada en diferentes rincones del mundo, ha sido determinante para "ponerle nombre" y valorizar debidamente los procesos de influencia generados por los líderes al interior de los centros educativos, muchos de los cuales eran probablemente conocidos de manera intuitiva desde la experiencia cotidiana de directivos, docentes y alum-

* José Weinstein Cayuela es Director del Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).

intro 1.indd 5 12/29/16 11:52 AM

nos. Ahora en cambio, es posible afirmarlo con números, teoría y centenares de estudios empíricos: el liderazgo es sustancial para la mejora y para la construcción de una buena escuela.

No se trata, por cierto, de negar la importancia de tantos otros factores que, desde dentro y fuera de la escuela, inciden en la calidad de la enseñanza, ni de postular ingenuamente una suerte de nueva panacea. Pero sin liderazgo es difícil, sino imposible, que las unidades principales de los sistemas escolares, las escuelas, puedan cambiar su actual estado y ofrecer mejores oportunidades formativas a quiénes se educan en ellas.

El liderazgo permite a las comunidades escolares desarrollar su proyecto educativo, potenciar su confianza e identidad colectiva, cohesionar a sus distintos estamentos (directivos, docentes, alumnos y familias), aumentar las expectativas sobre los resultados alcanzables, avanzar en el desarrollo de la docencia de aula y en el trabajo profesional entre docentes, y activar a los estudiantes (así como a sus familias) como actores irremplazables del proceso formativo. Por ello muchas políticas educativas en sistemas escolares tan diversos como la provincia de Ontario en Canadá, Singapur, Suecia o Nueva Zelanda se han propuesto explícitamente potenciar el liderazgo, tanto de directivos como de docentes, dentro de sus escuelas.

Sin embargo, la noción de liderazgo educativo no es algo unívoco; no lo son sus alcances y efectos atribuidos, los actores que se consideran como *motores* del mismo, ni los factores y condiciones que se consideran críticos para el despliegue (o inhibición) de este proceso al interior de la organización escolar. No falta el debate académico, ni la toma de posición, a veces divergente y controversial, sobre la materia. Asimismo, existe un dinamismo en los enfoques y temas principales de interés, provocando que se vayan sucediendo diferentes temáticas en el tiempo y que no siempre sea sencillo entender las posiciones que hay en juego. Justamente lo que hemos querido mostrar como Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), mediante este libro "Liderazgo Educativo en las escuelas: nueve miradas," es esta *densidad intelectual* que atraviesa el tema hoy, de manera que un lector o lectora interesado en esta problemática, pueda recorrer comprehensivamente, algunos de sus principales puntos de referencia.

intro 1.indd 6 12/29/16 11:52 AM

Huelga decir que vemos esta complejidad como riqueza: distintas aproximaciones permiten iluminar ámbitos del fenómeno del liderazgo que, de lo contrario, quedarían relegados a la penumbra y el silencio.

El libro se inicia con un capítulo del reconocido académico **Tony Bush** de la Universidad de Nottingham (Inglaterra), que busca mostrar la diversidad de modelos de liderazgo educativo que se han establecido en la vasta producción académica sobre este tema.

Esta visión panorámica sirve para ordenar conceptualmente muchas de las visiones del liderazgo dentro de las escuelas, mostrando sus distintos focos de interés, así como los diversos actores que lo encarnan. Antes de presentar una tipología de los diferentes enfoques sobre el liderazgo educativo, Bush se detiene en los elementos centrales de su definición, entre los que destacan el ser un proceso intencionado de influencia social de una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos), que está guiado por ciertos valores y que apunta hacia construir cierta visión de la escuela. Un primer modelo de análisis relevado es el *liderazgo instruccional*, que ha derivado recientemente hacia la denominación de *liderazgo para el aprendizaje*, y que se focaliza en la dirección principal a la que apunta (o debiera apuntar) la influencia de los líderes. Luego se describe el *liderazgo gestor* que se centra en la competencia y eficacia con que los líderes desempeñan las tareas y funciones que tienen asignadas. En tercer término, se analiza el *liderazgo transformacional,* visto muchas veces como opuesto al liderazgo transaccional, y que se centra en el desarrollo de las capacidades de los miembros de la organización y su movilización hacia los objetivos comunes. Posteriormente, se da cuenta del *liderazgo moral* (o *auténtico*) en que lo medular reside en los valores que profesa y practica el líder, y que le dan sustancia a la misión de la escuela. En quinto término se presenta la aproximación al liderazgo que estaría más en boga en la actualidad: el *liderazgo distribuido* en que se destierra la noción de un individuo (habitualmente el director o la directora) que incide verticalmente sobre el resto de la comunidad escolar, para reemplazarla por la de un conjunto de actores, con o sin autoridad formal al interior de la escuela, que se influencian mutuamente y que permiten el progreso insti-

intro 1.indd 7 12/29/16 11:52 AM

tucional. A continuación, se presenta una variante del modelo distribuido: el *liderazgo docente* en que la atención está puesta en la capacidad de los profesores y profesoras de empoderarse e incidir en el quehacer no solo del aula sino de la escuela en su conjunto. Por último, se pasa revista al *liderazgo contingente* en que se releva la alta incidencia del contexto específico de la escuela para entender (o promover) determinado tipo de liderazgo de parte de los directivos, bajo el supuesto de que cualquier estandarización resulta inviable e insatisfactoria. Es relevante destacar que el profesor Bush muestra críticamente los diferentes enfoques, en sus aciertos y desafíos al tiempo que plantea que estos modelos conceptuales, que aparecen tan diferenciados en la teoría, suelen darse de manera combinada en la realidad del liderazgo de *carne y hueso* en los establecimientos escolares.

Los siguientes capítulos del libro se enfocan en distintos enfoques sobre el liderazgo educativo. Algunos de ellos retoman (y profundizan) ciertos modelos planteados por Tony Bush –como ocurre en los casos del liderazgo para el aprendizaje, transformacional, moral y distribuido–, mientras que otros abordan en profundidad nuevos temas que han emergido en este campo de estudio, tales como la inclusión, la sostenibilidad o el constructivismo.

El artículo de la profesora de la Universidad de Auckland (Nueva Zelanda), **Viviane Robinson,** toma partido por que el liderazgo de los adultos dentro de la escuela debe tener como norte orientador a los estudiantes: lo que finalmente importa son las consecuencias de las decisiones y acciones de los líderes en los estudiantes, más que la satisfacción o confort de los adultos. Los ámbitos de dichas "consecuencias" pueden ser amplios, yendo desde los aprendizajes académicos hasta la participación estudiantil, pasando por la creatividad o el bienestar psico-social general del alumnado.

Para desarrollar este liderazgo centrado en los alumnos, se plantean seis dimensiones que los líderes deben desarrollar: establecer objetivos en relación a los aprendizajes que deben lograrse y movilizar las expectativas consiguientes para efectivamente alcanzarlos; asignar recursos (materiales, tiempo, experticia, etc.) de manera estratégica para cumplir con los objetivos fijados; asegurar una enseñanza de calidad mediante procesos de aprendizaje de parte

intro 1.indd 8 12/29/16 11:52 AM

de los distintos docentes de aula que estén efectivamente alineados, se retroalimenten constantemente y sean coherentes entre sí; liderar el aprendizaje y la formación docente, involucrándose directamente en los procesos de desarrollo profesional del cuerpo docente (entre paréntesis ésta es, según los estudios, la dimensión más significativa para impactar en los resultados académicos); asegurar un entorno ordenado y seguro en las aulas y en la escuela en general, en que tanto alumnos como docentes puedan sentirse confortables, existan reglas de conducta claras que se cumplan y puedan centrarse en la labor educativa; y establecer una relación de involucración y respeto mutuo de la escuela con la comunidad. El artículo va un paso más allá, definiendo las capacidades claves con que, según Viviane Robinson, deben contar los directivos para poder impulsar las dimensiones mencionadas: utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza.

A continuación se muestran las complejidades que enfrentan las políticas de reforma, cuando tratan de cambiar "por decreto" las prácticas de liderazgo que realizan los directivos y los docentes, y se exponen las virtudes de un método innovador en particular, llamado de *indagación en la teoría* que la profesora Robinson ha estado desarrollando en Nueva Zelanda y Australia. Dicho método se basa en ciclos iterativos de indagación sobre las teorías de la acción que inspiran las prácticas existentes en aula y una evaluación comparativa con las teorías alternativas que fundan la propuesta de cambio. Un punto relevante para poder avanzar en esta metodología radica en la falta de competencias que evidencian los líderes para entablar *conversaciones productivas* (y que posibiliten una real indagación en conjunto tanto en la cognición como en la acción) con los docentes, materia en que urge desarrollar sus capacidades.

La académica **Jingping Sun**, de la Universidad de Alabama (EE.UU.), realiza una exhaustiva revisión del conocimiento acumulado en torno al liderazgo transformacional –que sería el enfoque que cuenta con el mayor número de estudios empíricos realizados y que ha tenido una fuerte incidencia en las políticas de fomento del liderazgo directivo escolar (fundamentando, por ejemplo, la definición de estándares de desempeño por parte de muchas autoridades

intro 1.indd 9 12/29/16 11:52 AM

educativas). Desde sus orígenes en los años setenta, esta mirada se ha focalizado en que la finalidad del liderazgo es influir en la motivación de los seguidores para que trabajen en función de objetivos superiores de la organización. Este enfoque se ha ido complejizando en el tiempo, de manera que ha integrado al análisis de las características del líder, el estudio de sus conductas y también la interacción de estas conductas con los factores contextuales (como la cultura). En el ámbito escolar, se ha intentado identificar (y desarrollar) prácticas efectivas de liderazgo, las que han sido agrupadas en cuatro grandes categorías: fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa docente en aula.

El artículo de la profesora Sun se detiene en el análisis de la evidencia que se ha encontrado en investigaciones (publicadas e inéditas) respecto del liderazgo transformacional, tanto respecto de sus características como de sus antecedentes e impactos, habiendo sido la mayoría de los estudios desarrollados en Estados Unidos.

La nueva evidencia, compilada especialmente en este meta-análisis, permite enriquecer las dimensiones generales y las prácticas específicas de los directivos escolares que habían sido levantadas anteriormente. En particular, se analiza el efecto que los distintos estudios constatan en materia de dimensiones claves del quehacer de la escuela, viéndose su impacto en establecer metas compartidas y en propiciar estructuras de colaboración. Adicionalmente, el meta-análisis confirma la muy alta incidencia del liderazgo transformacional de los directivos en el estado emocional de los docentes, su satisfacción laboral y su compromiso con la escuela, así como su efecto relevante en las prácticas mismas que los docentes realizan. Se revisa su efecto en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, en los que también incidiría, pero de manera más leve y mediada por los docentes.

Hay ciertos ámbitos, como el análisis de los antecedentes que marcan que los líderes desarrollen en mayor o menor medida el liderazgo transformacional escolar, que aún han sido poco estudiados y hay otros, como la relación entre el liderazgo transformacional y el transaccional, que siguen siendo sujeto de controversia. El artículo culmina revisitando el conjunto de prácticas

intro 1.indd 10 12/29/16 11:52 AM

directivas señaladas y mostrando su incidencia en los resultados de la escuela, pero también levantando los temas específicos que aún requieren de mayor investigación.

Los académicos **David Giles y Carolina Cuéllar**, de las universidades de Flinders (Australia) y Diego Portales (Chile) respectivamente, presentan un artículo centrado en el liderazgo ético. Para ello parten situando la centralidad de rescatar la ética y la moral en el contexto educativo actual, en que la prevalencia de una ideología de racionalismo económico –que concibe la educación como un bien privado y que se expresa en métricas cuantitativas de eficiencia y costo/oportunidad- la habría desvalorizado. Así el propósito moral de la educación estaría siendo invisibilizado, lo mismo que el desarrollo integral de los niños y niñas, y, producto de tantas presiones provenientes del sistema, se estaría consolidando una peligrosa "fatiga del cambio" entre docentes y directivos. En la aproximación del liderazgo ético, es esencial relevar los principios, creencias y valores morales que son propugnados por el líder, y que superan de lejos las meras competencias técnicas que éste puede poseer. Este liderazgo está basado en una genuina preocupación por los demás, siendo las personas y las relaciones el centro de su quehacer, así como la búsqueda del desarrollo integral y humanista de los estudiantes.

Con el despliegue de una práctica consistente en materias éticas, los líderes no solo logran que en la escuela existan ciertos parámetros morales de comportamiento, sino que establecen un modelo de rol a seguir y también van forjando una cultura escolar en que predominan determinados valores y principios. Mediante diferentes estudios empíricos, y su análisis fenomenológico, los autores han intentado identificar las características definitorias de los líderes éticos, consignando las siguientes: vivir "en pos" de un profundo compromiso moral y ético con interrelaciones profundas con los actores de la escuela; hacer realidad una forma de liderazgo que modele de manera auténtica relaciones de pleno cuidado (a nivel individual y organizacional); sintonizar con las complejidades y sutilezas del contexto escolar, logrando una sensibilidad relacional refinada; y lograr que esta sensibilidad relacional se manifieste mediante una sabiduría práctica (y un conocimiento tácito) en su forma de trabajar y relacionarse con

intro 1.indd 11 12/29/16 11:52 AM

la comunidad escolar. En la formación de los líderes, concluyen Giles y Cuéllar, debiera integrarse el desarrollo de una conciencia ética personal y no debiera olvidarse que los intereses de los estudiantes deben constituir el eje ordenador del actuar de la escuela.

La aproximación hacia el liderazgo desde una perspectiva distribuida es desarrollada por los académicos de la Universidad de Northwestern (EE.UU.), **James Spillane y Melissa Ortiz** –siendo necesario recordar que el profesor Spillane ha sido uno de los *padres fundadores* de esta emergente corriente. De partida se advierte que si bien el foco del análisis está puesto en el liderazgo, que busca introducir el cambio en las escuelas, es indispensable visualizarlo asociado a la gestión, que permite mantener dicho cambio en el tiempo, operando conjuntamente ambas facetas en la práctica cotidiana de las escuelas.

Este enfoque surge de la constatación crítica de que el estudio de conductas individuales de los líderes escolares, en particular de los directores, ha desconocido el carácter social de las prácticas: cuando una persona actúa, otra(s) reacciona(n), generándose interacciones. La nueva definición de las prácticas de liderazgo, justamente, hace hincapié en que se trata de acciones que se realizan entre diferentes personas, los líderes y sus seguidores, que las co-producen. Estas interacciones en la escuela no se dan en el vacío, sino que transcurren en situaciones que tienen normas, rutinas organizacionales y herramientas que las definen, enmarcando sus posibilidades de desarrollo. Igualmente en este enfoque es clave dejar de considerar el liderazgo como una actividad desarrollada en solitario por una persona (el director o directora) y visualizar la labor de liderazgo que realizan múltiples personas, tengan o no cargos formales en la estructura de autoridad imperante en la escuela. Al analizar el liderazgo distribuido, se busca tanto identificar a estos diferentes líderes como entender su contribución específica al respecto. Otro concepto relevante para este análisis es el de *infraestructura educativa* que considera el conjunto de recursos, de distinta índole, existentes para sostener, mantener y mejorar la calidad de la enseñanza. El foco del liderazgo distribuido, según Spillane y Ortiz, debiese centrarse en su incidencia en la docencia, que sería la labor central de la organización escolar. Pero no solo habría que

intro 1.indd 12 12/29/16 11:52 AM

mostrar a la docencia como el objeto del liderazgo, sino que también como sujeto de las prácticas de liderazgo y gestión –constituyendo una variable explicativa. Es menester, además, reconocer las especificidades que introduce la disciplina misma que los docentes enseñan respecto del liderazgo distribuido. Finalmente, los autores describen algunos desafíos actuales de este enfoque, que van desde la construcción de metodologías que permitan su descripción y estudio más fidedigno en las escuelas hasta el diseño de modelos de formación y desarrollo profesional que se hagan cargo de esta *mirada compartida* de las prácticas de liderazgo escolar.

El siguiente artículo, del profesor **James Ryan** de la Universidad de Toronto (Canadá), se focaliza en un objetivo específico para el liderazgo: la inclusión dentro de las escuelas, que forma parte del propósito mayor de lucha contra las injusticias socio-educativas. El punto de partida de este enfoque es la constatación de la existencia de situaciones de exclusión en el sistema escolar, en que grupos de personas son privados de sus derechos educativos y tienen una educación marcada por peores resultados académicos, mayor deserción y un menor acceso a oportunidades de educación superior. Los grupos de estudiantes excluidos no son solo quiénes poseen necesidades educativas especiales, sino también quiénes pertenecen a clases sociales, razas, nacionalidades, géneros y colectivos de orientación sexual que son discriminados por la sociedad actual. Las políticas neoliberales recientes, marcadas por la selección y la evaluación con altas consecuencias, también empujarían en la dirección de que las instituciones educativas no se hagan cargo debidamente de la atención a estos grupos. El liderazgo inclusivo busca producir un resultado particular: la inclusión, buscando que las personas tomen conciencia de las prácticas excluyentes y trabajen conjuntamente para cambiarlas. Pero también procura hacerlo mediante un proceso inclusivo de cambio, en que se pretende eliminar las relaciones asimétricas de poder al mismo tiempo que potenciar el aporte de todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, administrativos, padres, madres y apoderados) de la escuela. El profesor Ryan profundiza, basándose en sus investigaciones empíricas, en las estrategias comunicacionales que los directivos pueden poner en marcha para incluir a los diferentes grupos de estudiantes, familias y

intro 1.indd 13 12/29/16 11:53 AM

docentes de la escuela, en particular respecto de aquellos grupos que son más discriminados socialmente. Igualmente pasa revista al aprendizaje crítico que debiese prevalecer en esta escuela inclusiva, y en que la noción de *conciencia crítica* –en que las comunidades escolares son capaces de reflexionar en profundidad sobre sus ideas y prácticas en relación a la exclusión e injusticias asociadas– cumple un rol medular. Otro elemento clave para favorecer la inclusión resulta de la promoción de relaciones entre la escuela y la comunidad, buscando que los estudiantes y sus familias se sientan plenamente partícipes del acontecer escolar, para lo cual vuelven a detallarse estrategias que pueden resultar de utilidad para los directivos.

El abogar por la inclusión en la propia escuela es una delicada materia en que los directivos deben involucrarse, puesto que muchas veces la inclusión tiene poderosas resistencias entre diferentes grupos de la propia comunidad escolar. En este sentido, los directivos deben aprender, según Ryan, a actuar estratégicamente y a *manejar* la micro-política existente en la organización escolar para tener éxito, especialmente en un contexto adverso para la inclusión –como sería el de las políticas educativas estandarizadas predominante.

Por su parte, el experto canadiense **Dean Fink** aborda otro tema crítico del liderazgo (y de la mejora escolar): su sostenibilidad en el tiempo. Considerado hoy como uno de los desafíos centrales de la sociedad, frente a un medio ambiente amenazado seriamente por la acción depredadora del hombre, la necesidad imperiosa de buscar modelos sustentables de desarrollo económico y social, tiene también su expresión en el ámbito educativo. En ese contexto, Fink recuerda siete principios básicos del liderazgo sostenible: profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, inventiva, y conservación. Desarrollados en un significativo libro escrito en conjunto con Andy Hargreaves hace una década, Fink amplía aquí el significado de los tres primeros principios. El primero refiere a tratar de cumplir con el propósito moral de la educación y lograr un aprendizaje profundo. Si bien la tarea central de los directivos escolares es buscar potenciar el aprendizaje y la formación de los estudiantes, hoy debe ampliarse y actualizarse el significado de lo que debe constituir dicha formación. Así, a los conocidos cuatro pilares de la formación para el siglo XXI planteados por la

intro 1.indd 14 12/29/16 11:53 AM

Comisión Delors, debiera agregarse la educación para el desarrollo sostenible. Aprender a vivir de manera sostenible apunta a respetar y proteger a la tierra, a adoptar comportamientos que minimicen nuestra *huella ecológica*, y a coexistir (y cooperar) con la naturaleza. En segundo término, es decisivo que el liderazgo educativo al interior de la escuela perdure en el tiempo, y vaya más allá de los límites propios del período de un individuo a la cabeza de la organización –por exitoso que éste haya sido.

Los estudios muestran que lograr sortear los frecuentes riesgos de la sucesión de los directivos es de suma importancia para la sostenibilidad de la mejora. De ahí la importancia de la planificación del traspaso de funciones de un directivo al que le sigue, lo mismo que el desarrollo de un conjunto de nuevos líderes bien preparados y que puedan asumir las diferentes responsabilidades. Por último, el liderazgo sostenible requiere de su expansión entre los miembros de la escuela, no pudiendo estar concentrado en una persona o en un pequeño grupo. En este plano habría una confluencia de este enfoque con el liderazgo distribuido, aunque Fink hace ver las ambigüedades que presenta dicho concepto, así como las diversas formas en que ha sido concebido. En cualquier caso, la expansión del liderazgo refiere también a la calidad de los lazos que se forjan al interior de la escuela, y por ello se vincula con el capital social y la confianza que existen entre los distintos estamentos.

En el siguiente capítulo, la académica **Linda Lambert**, de la Universidad Estatal de California, East Bay (EE.UU.), desarrolla una aproximación hacia el liderazgo de la cual ella misma ha sido fundadora: el liderazgo constructivista. Su punto de partida es la crítica a la visión tradicional del liderazgo como algo exclusivo de quienes detentan cargos de autoridad al interior de la escuela, y que asimilaban el liderazgo a las características del líder. Este enfoque, en contrapartida, proclama que el liderazgo se gesta al interior de una comunidad y que todas las personas tienen el derecho, las capacidades y la responsabilidad de liderar –siendo el liderazgo una empresa compartida, en la que no existen los "seguidores" sino que los participantes. La base conceptual se ancla en el constructivismo, y en su visión (fundamentada desde Dewey hasta la neurociencia, pasando por Piaget, Paulo Freire y Malaguzzi) de cómo aprenden los

intro 1.indd 15 12/29/16 11:53 AM

seres humanos y, en particular, los adultos. Así el liderazgo es entendido como el aprendizaje intencionado entre colegas. La mirada constructivista del liderazgo incluye generalmente los siguientes elementos: toma de conciencia de las propias creencias; indagación en las prácticas para descubrir nueva información; construcción de significados y esfuerzo por comprender las discrepancias entre las propias creencias y la nueva información (*desequilibrio cognitivo*); y acción colectiva de la comunidad como producto del aprendizaje realizado. Linda Lambert describe una serie de experiencias, en distintas partes del planeta, en las que ha primado el liderazgo constructivista y que han alcanzado remarcables logros educacionales.

Al analizarlas comparativamente, la autora consigna una serie de elementos comunes tales como la implementación de diseños visionarios, la construcción de culturas colaborativas, la presencia de aprendizajes constructivistas que invitan a la indagación y el diálogo, el fomento de la capacidad de liderazgo entre los docentes, la mejora sustancial del desempeño estudiantil o la participación activa de la comunidad. Finalmente, Lambert se detiene en las doce competencias, partiendo por la auto visualización como aprendices, con las que deben contar quiénes pretenden practicar un liderazgo constructivista al interior de la escuela.

En su último capítulo, el libro se propone ofrecer una mirada diferente. Más que sumar un nuevo enfoque respecto del liderazgo educativo, el esfuerzo del académico de la Universidad de Tel Aviv (Israel), **Izhar Oplatka**, se centra en calibrar el aporte de estas conceptualizaciones para los países llamados "en desarrollo" y, en particular, para América Latina. Su postura aboga por la creación de un campo de estudio de la gestión educativa específicamente orientado a los contextos educativos latinoamericanos y a criticar la adopción ciega de conceptos importados y teorías foráneas.

Apoyándose en la literatura de la sociología del conocimiento, de la investigación en educación y de la epistemología de las ciencias, Oplatka analiza sucintamente el desarrollo de la gestión educativa como campo de estudio anglo-norteamericano, mostrando la estrecha conexión entre el contexto cultural y social con las teorías de la gestión escolar que se han desarrollado. De hecho,

intro 1.indd 16 12/29/16 11:53 AM

pone en duda el carácter universal de los conceptos y teorías en boga en esta sub-disciplina. Luego el autor se focaliza en las principales diferencias entre los sistemas educativos (y el liderazgo escolar) de los países en vías de desarrollo respecto de aquellos desarrollados, consignando sí la amplia variedad de situaciones existentes en ambos grupos.

Al buscar caracterizar lo específico del contexto latinoamericano, insiste en que no puede obviarse la pesada carga colonial, la extensión de la pobreza y la desigualdad, la existencia de pueblos indígenas (y su presencia mayoritaria en muchos países), la fragilidad del sistema político democrático, o la tensión entre tradición y modernidad. Igualmente, existirían ciertos rasgos que, a pesar de la exigua investigación existente, pueden relevarse del liderazgo educativo en la región. Entre ellos, la variedad de funciones y tareas que se le asignan a los directores y directoras; la arraigada politización en muchos nombramientos en el cargo ,en los que también puede tener gran peso el sindicato de maestros; la no exigencia de una formación especializada, más allá de la profesión y experiencia docente, para acceder a la posición directiva; la falta de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas al interior de la escuela; o el todavía muy reciente (y parcial) impulso al liderazgo educativo de los directivos por sobre las labores rutinarias de administración. En su conclusión, el autor sugiere cuatro desafíos para los académicos e investigadores latinoamericanos centrados en la gestión educativa y el liderazgo, entre los que destacan la generación de conocimientos aplicados desde y para el sistema educativo latinoamericano y la exploración de nuevas áreas de estudio específicas al contexto de la región.

Esta breve reseña de cada texto probablemente no hace justicia a la riqueza que cada uno de ellos encierra, y que cada lector podrá descubrir por sí mismo. No nos cabe sino esperar muy sinceramente que este libro sea de utilidad para los directivos escolares, así como para los programas formativos en liderazgo educativo que hoy se dictan en Chile y en América Latina.

La bibliografía de referencia existente en español es exigua y muchas veces poco actualizada, por lo cual los artículos incluidos podrán aportar novedad y riqueza para reflexionar sobre las mejores maneras de potenciar ese recurso estratégico y poderoso para la mejora escolar que es el liderazgo.

intro 1.indd 17 12/29/16 11:53 AM

No quisiera cerrar estas líneas sin hacer un agradecimiento especial al conjunto de once autores que, desde distintos lugares del planeta, se comprometieron con este proyecto del Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), produjeron textos originales de síntesis de su larga acumulación de conocimientos especializados, y participaron con entusiasmo y generosidad para que los lectores pudiesen acceder a sus investigaciones y reflexiones. Sin su aporte, este libro no habría sido posible.

intro 1.indd 18 12/29/16 11:53 AM

Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo

Tony Bush*

Tras dar cuenta de una visión panorámica de los distintos enfoques de liderazgo escolar y destacar en cada uno fortalezas y debilidades, el autor advierte sobre el aporte unidimensional de los distintos acercamientos. Subraya que, dado lo complejo e impredecible del contexto educativo, no es aconsejable adoptar un solo enfoque "a todo evento" y recomienda que los líderes sean capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta de liderazgo más adecuada a cada contexto. La atenta lectura y adaptación a la realidad de cada escuela es señal clave de todo proceso de liderazgo, dado que "no hay una medida que sirva para todas las tallas."

La creciente relevancia del liderazgo escolar en el siglo veintiuno se basa en el supuesto de que las escuelas no pueden mejorar sin él. Existe amplio consenso en que, descontando la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes estudiantiles. El muy citado informe de Leithwood et al (2006) muestra que el "liderazgo actúa como un catalizador" (p.4) de efectos benéficos, entre ellos, el aprendizaje de los niños. Este hallazgo constituye gran parte de la evidencia empírica que sus-

* Profesor de liderazgo educativo de la Universidad de Nottingham, tiene responsabilidades académicas en Gran Bretaña y Malasia. Es también profesor visitante en la Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo, Sudáfrica.

bush 1.indd 19 12/29/16 11:53 AM

tenta el interés actual en el liderazgo distribuido (véase más abajo) y el concepto de "densidad" de liderazgo.

El meta-análisis de Robinson (2007) sobre investigaciones existentes evidencia que las características del rol que asume el líder tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje. El involucramiento directo del líder en la planificación curricular y en la formación permanente se asocia con efectos de liderazgo moderados o amplios. Esto sugiere que, mientras más cercanos estén los líderes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes (Robinson 2007: 21). Este hallazgo indica que los efectos del liderazgo instruccional son mucho más amplios que los de otros modelos de liderazgo (véase más abajo).

La conclusión de Leithwood et al (2006: 5), en el sentido de que "no hay un solo caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares si no existe un liderazgo talentoso," respalda de manera poderosa el rol clave que desempeñan los directores, altos directivos y cargos medios en los establecimientos escolares.

Definiciones del liderazgo escolar

Gunter (2004) muestra que los conceptos utilizados para definir este ámbito han evolucionado de "administración educativa" a "gestión educativa" y, más recientemente, "liderazgo educativo". Bush (2008) se pregunta si esos cambios son meramente semánticos o si reflejan transformaciones de fondo. Yuki (2002: 4) afirma que "la definición de liderazgo es arbitraria y muy subjetiva", pero la siguiente "definición de trabajo" incluye sus principales características:

> "El liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida" (Bush y Glover 2003: 5).

Tres dimensiones del liderazgo surgen a partir de esta definición de trabajo.

bush 1.indd 20 12/29/16 11:53 AM

• El liderazgo como influencia

La mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de que implica un proceso de influencia social donde la influencia intencional es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos) para estructurar las actividades y las relaciones en un grupo u organización (Yukl, 2002: 3). Bush (2008: 277) se refiere a tres aspectos claves de estas definiciones.

Primero, el concepto central es la influencia en lugar de la autoridad. Ambas son dimensiones del poder, pero la segunda tiende a sustentarse en cargos formales, como el de director o docente, mientras que la primera puede ser ejercida por cualquier individuo en la escuela. El liderazgo es independiente de la autoridad del cargo mientras que la gestión está directamente vinculada a este.

Segundo, el proceso es intencional. La persona que pretende ejercer influencia lo hace para lograr ciertos objetivos.

Tercero, la influencia puede ser ejercida por grupos o por individuos. Esta noción le confiere fuerza al concepto de liderazgo distribuido y a constructos como los equipos de liderazgo avanzado.

> "Este aspecto del liderazgo lo retrata como un proceso fluido, que puede emanar potencialmente de cualquier instancia de la escuela, independientemente de cargos formales de gestión y puede residir en cualquier miembro de la organización, por ejemplo, individuos asociados al personal y estudiantes" (Bush 2008: 277).

• Liderazgo y valores

La noción de "influencia" es neutra en la medida que no explica o recomienda cuáles metas o acciones deben realizarse. Sin embargo, el liderazgo está cada vez más vinculado a valores. Se espera que las acciones de los líderes estén fundadas en valores personales y profesionales claros. Day et al (2010: 7) destacan la importancia de los "valores centrales compartidos" que proclaman los directores exitosos y que incluyen un fuerte sentimiento de responsabilidad moral y un compromiso con los estudiantes y el personal. La investigación de Harris y Hadfield (2001) en doce "escuelas efectivas" en Inglaterra y Gales concluye que "los buenos líderes están guiados por un conjunto claro de valores personales y educativos que transmiten a los demás y que representan los propósitos morales

bush 1.indd 21 12/29/16 11:53 AM

para la escuela" (ibíd.: 53). Esto implica que los valores son "escogidos", pero Bush (2008: 277) argumenta que los valores dominantes son los del gobierno y agrega que estos pueden ser "impuestos" a los líderes escolares. Basándose en investigaciones sobre escuelas canadienses, Hargreaves (2004) comprueba que los docentes narran experiencias emocionales muy positivas de cambios iniciados por ellos, pero, por lo general, negativas de cambios que les son impuestos. Existe una tensión entre la voluntad de los gobiernos de imponer una visión particular sobre cómo potenciar los aprendizajes y el imperativo de que los docentes se "apropien" de nuevas iniciativas para poder implementarlas con éxito.

• Liderazgo y visión

La visión ha sido considerada por más de veinte años como un componente esencial de un liderazgo efectivo. Southworth (1993: 23–4) sugiere que los directores se sienten motivados para trabajar duro "porque su liderazgo consiste en plasmar sus visiones individuales" (ibíd.: 47). Todos los líderes exitosos en el estudio de Day et al (2010: 5) "tenían una visión muy clara y robusta y un conjunto de valores para su escuela, que… le conferían una clara orientación y propósito a la escuela. Sin embargo, Fullan (1992: 83) señala que esa "construcción de una visión es un proceso dinámico muy sofisticado que pocas organizaciones son capaces de sostener". Thoonen et al (2011: 520) se refieren a los "efectos adversos" de la visión que surge cuando los directores no involucran a los docentes en el proceso de construcción de una visión.

La articulación de una clara visión tiene el potencial de contribuir a desarrollar las escuelas, pero la evidencia empírica de su efectividad sigue siendo incierta. Una interrogante mayor apunta a si los directivos escolares pueden efectivamente desarrollar una visión específica para sus escuelas, dadas las directrices que impone el gobierno en materia de contenidos y metas curriculares. La implementación acrítica de mandatos externos se denomina gestión, no liderazgo. Los líderes reflexivos son capaces de interpretar las iniciativas de política, en vez de simplemente aceptarlas, para que puedan adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y de la comunidad que atiende la escuela. Como lo subraya Hallinger (en prensa), el contexto es una dimensión clave del liderazgo escolar, y "no hay una medida que sirva para todas las tallas".

bush 1.indd 22 12/29/16 11:53 AM

Una tipología para el liderazgo

Existen muchos modelos alternativos –y que compiten entre sí– de liderazgo escolar. En esta sección, revisamos algunas de esas teorías, basándonos en Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), Bush (2011) y Bush y Glover (2014).

• Liderazgo instruccional

El creciente hincapié en considerar la enseñanza y el aprendizaje como la actividad central de las escuelas ha llevado a que se le dé mayor realce al "liderazgo instruccional" o al liderazgo "centrado en los aprendizajes":

> "El liderazgo instruccional…por lo general asume que el foco de atención para los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están abocados a actividades que afectan directamente la formación de los estudiantes" (Leithwood et al 1999: 8).

El término "liderazgo instruccional" proviene de Norteamérica y ha sido sustituido en el Reino Unido y en otros lugares por el de "liderazgo centrado en los aprendizajes". Rhodes y Brundrett (2010) afirman que este concepto es más amplio y tiene mayor potencial para incidir en las escuelas y los resultados escolares. Exploran la transición del liderazgo instruccional, preocupado de asegurar una enseñanza de calidad, al liderazgo para el aprendizaje, que incorpora un espectro más amplio de acciones de liderazgo para apoyar el aprendizaje y los resultados escolares.

El liderazgo instruccional es el concepto con mayor vigencia en el tiempo, que vincula el liderazgo con el aprendizaje. Sin embargo, existen muchos otros términos para describir esta relación. Entre ellos, el liderazgo pedagógico, el liderazgo curricular y el liderazgo para el aprendizaje. Pese a su importancia y permanencia, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos motivos: en primer lugar, porque es percibido como un concepto principalmente centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje (Bush 2013). El segundo motivo se debe a que estaría "demasiado enfocado en el director como centro de la experticia, el poder y la autoridad" (Hallinger 2003: 330). Eso hace que se tienda a ignorar o subvalorar el rol de otros líderes como los subdirectores, mandos medios, equipos de liderazgo y docentes. Lambert (2002: 37) afirma:

bush 1.indd 23 12/29/16 11:53 AM

"Se acabaron los días del liderazgo educativo solitario. Ya no creemos que un administrador por sí solo pueda ejercer como líder educativo para toda una escuela sin la participación activa de otros educadores".

Hallinger y Heck (2010) señalan que en el siglo veintiuno el liderazgo educativo se ha "reencarnado" como "liderazgo para el aprendizaje". MacBeath y Dempster (2009) enumeran cinco principios generales que sustentan el liderazgo para el aprendizaje, dos de los cuales apuntan directamente a subsanar las flaquezas del liderazgo instruccional. El primero es un hincapié en el liderazgo compartido o distribuido, que se opone al enfoque centrado en el director del modelo instruccional. El segundo es un foco en el aprendizaje, que contrasta con el enfoque centrado en la enseñanza del liderazgo instruccional.

El liderazgo instruccional y el liderazgo para el aprendizaje se centran principalmente en la orientación y el propósito de la influencia de los líderes, que apuntan hacia los aprendizajes de los estudiantes a través de los docentes. De esta forma, ambos ponen mucho menos énfasis en el proceso mismo de influencia. Sin embargo, la mayoría de los modelos restantes de liderazgo, están muy enfocados en los procesos de liderazgo. El siguiente análisis se centra en modelos abocados a definir "cómo" se lidera y no en el propósito del liderazgo.

• Liderazgo gestor

El liderazgo gestor asume que el foco de los líderes debe estar puesto en las tareas y las funciones, y que si esas estas son desempeñadas de manera competente, la labor de los demás miembros de la organización se vuelve más fluida. La influencia se acrecienta en gran medida debido a la autoridad formal de los líderes y Leithwood et al (1999) argumentan que la influencia es proporcional al estatus de esos cargos en la jerarquía organizacional. Esto se conecta con la idea de Day et al (2010: 19) en el sentido de que "el director es la fuente principal de liderazgo en una escuela". Leithwood et al (ibíd.: 15) agregan que "hay evidencia de un considerable apoyo en la literatura y entre los líderes en ejercicio respecto de enfoques de gestión en materia de liderazgo". Agregan que "el poder del cargo, combinado con políticas y procedimientos formales, es la fuente de la influencia ejercida por el liderazgo gestor" (Ibíd: 17).

bush 1.indd 24 12/29/16 11:53 AM

• Estilo gestor

El vuelco en el discurso de la organización escolar para favorecer "el liderazgo" a expensas de "la gestión" es en parte semántico, como se señala más arriba (Bush 2008), pero también refleja una ansiedad respecto de los riesgos de una gestión sin valores centrada exclusivamente en la eficiencia, lo que Hoyle y Wallace (2005: 68) describen como "gestión excesiva", que "se transforma en un fin en sí mismo".

El liderazgo gestor es el modelo que comporta el mayor riesgo de adoptar un enfoque empresarial en la organización escolar. Al centrarse en las funciones y las tareas, puede que las metas educativas queden subordinadas a las metas empresariales que apuntan a una mayor eficiencia. El liderazgo gestor es un componente esencial de las escuelas exitosas, pero debe complementar –y no suplantar– enfoques basados en valores. Una gestión efectiva es esencial, pero un estilo empresarial carente de valores es inapropiado y nefasto (Bush 2011). El propósito de la educación escolar debe siempre primar sobre las estructuras y los procesos establecidos para brindarle apoyo a la organización de las escuelas.

• Liderazgo transformativo

Esta forma de liderazgo asume que el foco central del liderazgo tiene que ser los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización. Se asume que un mayor nivel de compromiso con las metas de la organización y una mayor capacidad para alcanzarlas se traducen en un esfuerzo adicional y una mayor productividad (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999: 9).

El liderazgo transformacional suele compararse con enfoques transaccionales (por ejemplo, Miller y Miller 2001). Estos se refieren a relaciones entre directivos y docentes basadas en el intercambio de recursos valiosos. En su forma más simple, los docentes entregan servicios educativos (enseñanza, bienestar a los alumnos, actividades extracurriculares) a cambio de un salario y otras regalías. Este es un enfoque básico y no conduce al nivel de compromiso asociado con el modelo transformacional. Aun cuando el liderazgo transaccional puede producir ganancias de corto plazo, un enfoque transformacional es esencial para una mejora escolar sostenible y de largo plazo. Este modelo es relacional y los líderes exitosos dedican tiempo a construir relaciones sólidas con sus colegas y otros actores relevantes.

bush 1.indd 25 12/29/16 11:53 AM

La investigación de Leithwood (1994: 506) sugiere que existe cierto respaldo empírico para el modelo de liderazgo transformacional esencialmente normativo. Se refiere a siete estudios cuantitativos y concluye que:

> "Las prácticas de liderazgo transformacional, consideradas como un constructo compuesto, tuvieron efectos directos e indirectos significativos sobre las iniciativas de reestructuración escolar y los resultados estudiantiles percibidos por los docentes".

El modelo transformacional es exhaustivo por cuanto plantea un enfoque normativo respecto del liderazgo escolar centrado principalmente en el proceso mediante el cual los líderes intentan incidir sobre los resultados escolares y no sobre las características o la orientación de esos resultados. Sin embargo, también puede ser criticado por ser una forma de control sobre los docentes, obligándolos a adherir a los valores del líder y tiene más probabilidades de ser aceptado por el líder que por las personas sobre las que lidera (Chirichello 1999).

El clima político en el que tienen que operar las escuelas actuales también plantea interrogantes acerca de la validez del modelo transformacional, pese a su prestigio en la literatura. El discurso transformacional es utilizado por los gobiernos para alentar o forzar a los educadores a adoptar e implementar políticas centralizadas. En Sudáfrica, por ejemplo, se recurre a él para sostener un sistema educacional post-apartheid no racista. La política es rica en simbolismos pero débil en materia de prácticas, pues muchos directores escolares carecen de la capacidad y la autoridad para implementar los cambios de manera efectiva (Bush et al 2009).

Cuando el liderazgo transformacional funciona adecuadamente, logra movilizar a todos los actores claves en el logro de los objetivos educacionales. Las metas de los líderes y de sus seguidores confluyen al punto que resulta posible asumir una relación armoniosa y una genuina convergencia para avanzar hacia decisiones consensuadas. Cuando la "transformación" es un mecanismo para imponer los valores del líder o implementar las directrices del gobierno, el proceso se vuelve más político que genuinamente transformacional (Bush 2011: 86):

> "La mayor defensa del enfoque transformacional aplicado a las reformas proviene de aquellos cuyas políticas aseguran que la oportunidad de transformación sea denegada a las personas que trabajan en las escuelas" (Hoyle y Wallace 2005: 128).

bush 1.indd 26 12/29/16 11:53 AM

El modelo transformacional insiste en la importancia de los valores pero, como se muestra más arriba, el debate sobre su validez apunta a una pregunta clave "¿los valores de quién(es)?" Los detractores de este enfoque argumentan que los valores suelen ser los del gobierno o los del director, que bien puede actuar como un representante del gobierno. Los valores educacionales, sostenidos y puestos en práctica por los docentes, pueden verse subyugados por estos valores impuestos desde afuera.

• Liderazgo moral y auténtico

Como lo sugiere el análisis anterior, el liderazgo transformacional puede estar orientado al logro de metas relevantes o menos relevantes. Todos podemos recordar líderes carismáticos o transformacionales cuyos objetivos eran inapropiados o inmorales (por ejemplo, Hitler).

El liderazgo moral difiere del enfoque transformacional por su énfasis en la integridad. Asume que el foco central del liderazgo debe estar puesto en los valores, las creencias y la ética de los líderes. La autoridad y la influencia deben ser el fruto de una concepción defendible de lo que es correcto o bueno (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999: 10).

West-Burnham (1997: 239) analiza dos enfoques sobre el liderazgo que pueden ser catalogados como "morales". El primero, que describe como "espiritual", está relacionado con "el reconocimiento de que muchos líderes poseen lo que podría denominarse enfoques 'de alto nivel'", tal vez representados por una particular afiliación religiosa. Estos líderes tienen principios que constituyen los fundamentos de una autoconciencia. La encuesta de G. Woods (2007: 148) a los directores en Inglaterra reveló que un 52% de ellos "se sentían inspirados o apoyados en su liderazgo por algún tipo de poder espiritual".

La segunda categoría de West-Burnham (1997: 241) es la "confianza moral", esto es, la capacidad de actuar de una forma consistente con un sistema ético en el largo plazo.

Sergiovanni (1991: 329) señala a propósito del liderazgo moral y gestor:

> "En el trabajo de dirección escolar, el desafío de los líderes es conciliar dos imperativos que compiten entre sí, el de gestión y el moral. Ambos son imprescindibles y su omisión puede ser problemática. Las escuelas deben ser gestionadas de manera efectiva para poder sobrevivir… Pero para que la escuela

bush 1.indd 27 12/29/16 11:53 AM

se transforme en una institución, debe surgir una comunidad de aprendizaje… [Este] es el imperativo moral que enfrentan los directores".

El concepto de liderazgo auténtico ha adquirido mayor significación pero, en esencia, es similar al de liderazgo moral. Begley (2007: 163) lo define como "una metáfora de las prácticas profesionalmente efectivas, éticamente sensatas y reflexivas". P. Woods (2007: 295) agrega que se refiere "esencialmente a la conducta y el carácter del líder" e identifica tres dimensiones de la "autenticidad holística": personal, ideal y social.

El liderazgo moral y el liderazgo auténtico están fuertemente sustentados en los valores del líder. Los modelos asumen que los líderes actúan con integridad, basados en sólidos valores personales y profesionales. Estos le otorgan sustancia a la visión y misión de la escuela y le dan sustento a la toma de decisiones.

• Liderazgo distribuido

Los modelos que hemos presentado se refieren esencialmente a un liderazgo individual (por lo general, del director o directora). Sin embargo, existen otros enfoques que buscan ampliar el debate e incluir modelos de liderazgo compartido. Crawford (2012) da cuenta del cambio de un liderazgo solitario a uno compartido, que surge de un escepticismo sobre el liderazgo individual o "heroico".

El liderazgo colegiado y el liderazgo participativo fueron recurrentes a fines de los años noventa, pero el liderazgo distribuido se ha transformado en el modelo preferido en el siglo veintiuno. Gronn (2010: 70) afirma que "ha habido un acelerado aumento en la atención de los académicos y de los profesionales de la educación hacia el fenómeno del liderazgo distribuido". Harris (2010: 55) agrega que "representa una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo en la última década".

Un punto de partida pertinente para comprender el liderazgo distribuido es desacoplarlo de la autoridad ligada al cargo. Como lo indica Harris (2004: 13), "el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal". Gronn (2010: 70) hace referencia a un cambio normativo "del heroísmo a la distribución", pero también advierte contra la idea de que el liderazgo distribuido

bush 1.indd 28 12/29/16 11:53 AM

signifique necesariamente un menor peso en el rol del director. En efecto, Hartley (2010: 27) argumenta que "su popularidad puede ser pragmática: aliviar la sobrecarga de trabajo de los directores". Lumby (2009: 320) agrega que el liderazgo distribuido "no implica que el personal escolar practique el liderazgo de una forma diferente" a cuando "el liderazgo heroico, individual era el foco de atención".

Bennett et al (2003: 3) afirman que el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en la cual los miembros ponen en común su experiencia. Puesto que el liderazgo es concebido como un proceso de influencia (véase más arriba), un tema central es "quién puede ejercer influencia sobre sus colegas y en qué ámbitos" (Harris 2005: 165). Los directores y directores docentes retienen gran parte de su autoridad formal en las escuelas, lo que lleva a Hartley (2010: 82) a concluir que "el liderazgo distribuido opera de manera poco fluida dentro de la burocracia formal de las escuelas". Sin embargo, el énfasis en "las fuentes informales de influencia" (Harris 2010: 56) sugiere que el liderazgo también puede prosperar si existe un vacío en el liderazgo formal de la organización.

Harris (2004: 16) argumenta que "los directores exitosos reconocen las limitaciones de un enfoque de liderazgo singular" y adoptan una forma de liderazgo "distribuido a través de un trabajo colaborativo y conjunto". Sin embargo, el análisis de Gronn (2010: 74) de cuatro proyectos de investigación lo lleva a concluir que los directores conservan un poder considerable. "Ciertos individuos, a pesar de que no monopolizaban el liderazgo, ejercían una influencia desmesurada en comparación con sus pares". Bottery (2004: 21) se pregunta cómo se puede lograr una distribución del liderazgo "si aquellos que ostentan cargos formales no desean que su poder sea redistribuido de esa forma." Harris (2005: 167) argumenta que "las formas distribuidas y jerárquicas de liderazgo no son incompatibles", pero es evidente que la distribución puede operar de buena manera solo si los líderes formales permiten que ésta se desarrolle.

El interés en el liderazgo distribuido y el respaldo a ese modelo se basan en parte en el supuesto de que trae efectos benéficos que no podrían darse con un liderazgo individual. El destacado estudio realizado en Inglaterra por Leithwood et al (2006: 12) muestra que un liderazgo múltiple es mucho más efectivo que los enfoques individuales:

bush 1.indd 29 12/29/16 11:53 AM

> "El liderazgo total representaba una variación significativa del 27 por ciento en logros escolares en todas las escuelas. Esto es una proporción mucho más elevada de la variación explicada (dos a tres veces más alta) que la que indican por lo general los estudios sobre los efectos de directores individuales".

Leithwood et al (2006: 13) agregan que las escuelas con mejores resultados escolares atribuían esto a los niveles relativamente altos de influencia de todas las fuentes de liderazgo. Hallinger y Heck (2010) también hallaron que el liderazgo distribuido estaba muy relacionado con el cambio en la capacidad académica y, por ende, con la mejora en los aprendizajes escolares. Estos son importantes hallazgos pero se requieren más investigaciones antes de establecer con certeza una relación causal.

Como ya se sugirió, la estructura de autoridad existente en las escuelas representa una barrera potencial a la introducción e implementación exitosa de un liderazgo distribuido. "Hay amenazas inherentes al estatus y al *status quo* en todo lo que implica el liderazgo distribuido" (Harris 2004: 20). Fitzgerald y Gunter (2008) se refieren al significado residual de la autoridad y la jerarquía y apuntan al "lado oscuro" del liderazgo distribuido como una nueva forma de liderazgo gestor. También se puede argumentar que el liderazgo distribuido lleva a una atenuación de la relación de poder entre los seguidores y los líderes (Law: 2010). Lumby (2013) también vincula el liderazgo distribuido con el poder, señalando que se le presta poca atención a las implicancias que este modelo de liderazgo tiene en las relaciones de poder en la educación.

Estas reservas sugieren que la generación de un clima apropiado es una condición necesaria para lograr un liderazgo distribuido significativo. Harris (2005: 169) argumenta que "la creación de normas colegiadas" es esencial y agrega que los docentes necesitan tiempo para reunirse si se quiere que el liderazgo colectivo sea una realidad. Agrega que es necesario que existan relaciones cordiales con los directivos escolares, que pueden "sentirse amenazados" (ibíd.) por docentes que asumen roles de liderazgo. Sin embargo, pese a esas reservas, la investigación muestra que el liderazgo distribuido tiene el potencial para ampliar el alcance del liderazgo, lo que se traduce en mejores resultados escolares y en la creación de líderes formales para el futuro. El modelo "híbrido" de Gronn (2010: 77) tiene el

bush 1.indd 30 12/29/16 11:53 AM

potencial para captar lo mejor de los enfoques individual y distribuido.

El liderazgo distribuido brinda el ejemplo actual más significativo de la esencia de la teoría en el liderazgo educativo. ¿Hasta qué punto la teoría constituye una representación de la práctica (descripción) y hasta qué grado constituye una reivindicación, una perspectiva normativa? Lumby (2013) comenta que el debate sobre liderazgo distribuido como una herramienta heurística dio pie a un enfoque evangélico, por ejemplo en las publicaciones de la NCSL. Esto puede explicar, en parte, las referencias recurrentes al liderazgo distribuido por parte de los participantes en un estudio de equipos de liderazgo avanzado en escuelas, calificado como "sobresaliente" por la Oficina de Estándares en Educación (Ofsted, por su sigla en inglés) (Bush y Glover 2012). Espontáneamente, estos líderes atribuyeron su éxito a la adopción de enfoques distribuidos. El liderazgo distribuido es popular, en parte, porque concuerda con la noción de que los valores deben ser compartidos por los docentes y otros adultos en las escuelas. Las dificultades surgen cuando el supuesto de los valores compartidos se contradice con la realidad de los valores en conflicto.

• Liderazgo docente

Existen claros vínculos entre el liderazgo docente y el liderazgo distribuido. Frost (2008: 337) caracteriza el primero como un modelo que incluye un liderazgo compartido, un liderazgo de los docentes en el trabajo de formación, una construcción del conocimiento docente y la voz de los docentes.

La investigación de Muijs y Harris (2007: 961) en tres escuelas del Reino Unido mostró que:

> "El liderazgo docente se caracterizaba por una variedad de agrupamientos formales e informales, muchas veces facilitados por el involucramiento en programas externos. El liderazgo docente era percibido como un empoderamiento de los docentes y contribuía a la mejora escolar a través de este empoderamiento y de la proliferación de buenas prácticas e iniciativas generadas por los docentes."

Timperley (2005: 418) advierte que el desarrollo del liderazgo docente para promover buenos resultados escolares presenta dificultades. Los líderes docentes que gozan de gran aceptación entre sus colegas no son necesariamente aquellos

bush 1.indd 31 12/29/16 11:53 AM

que tienen la pericia adecuada. Inversamente, la micro política dentro de una escuela puede afectar negativamente la aceptación de aquellos que tienen la pericia. Stevenson (2012) argumenta que la interpretación del liderazgo docente es empresarial en su naturaleza e inherentemente conservativa. Helterbran (2008: 363) señala que el liderazgo docente "sigue en gran medida siendo un tópico académico y, a pesar de que se han hecho ciertas incursiones prácticas, el liderazgo docente sigue siendo más un concepto que una realidad".

Muijs y Harris (2007: 126) concluyen que "el liderazgo docente requiere que se den pasos concretos para constituir equipos de liderazgo y asignarles roles de liderazgo a los docentes. Es fundamental contar con una cultura de confianza y colaboración, así como una visión compartida del rumbo que debe seguir una escuela, estructuras claras de gestión y programas robustos de formación en liderazgo".

Resulta difícil imaginar que el liderazgo distribuido pueda permear en las escuelas si no se cuenta con líderes docentes. Esto sugiere que el liderazgo docente debe ser conceptualizado como un modelo compartido y no solitario. Ambos modelos se sustentan en la noción de valores compartidos. Como ya se dijo, las dificultades surgen cuando este supuesto no se verifica en la práctica.

• Liderazgo contingente

Los modelos de liderazgo que hemos examinado son todos parciales. Brindan conceptos válidos y útiles sobre un aspecto específico del liderazgo. Ninguno de estos modelos entrega una visión completa del liderazgo escolar. Como lo señala Lambert (1995: 2) no hay "un solo mejor modelo". El modelo contingente brinda un enfoque alternativo al asumir el carácter diverso de los contextos escolares y las ventajas de adaptar los estilos de liderazgo a cada situación en particular, en lugar de actuar como si "una talla sirviera para todos los tamaños".

"Hay grandes variaciones en los contextos de liderazgo y, para ser efectivos, estos contextos requieren diferentes respuestas de liderazgo" (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999: 15)

Yukl (2002: 234) agrega que "la labor de gestión es demasiado compleja e impredecible como para basarse en un conjunto de respuestas estándares. Los líderes

bush 1.indd 32 12/29/16 11:53 AM

efectivos están permanentemente descifrando las situaciones y evaluando cómo adaptar su comportamiento a ellas". El liderazgo requiere un diagnóstico efectivo de los problemas, seguido por la adopción de la respuesta más apropiada para el tema o la situación (Morgan 1997). Este enfoque reflexivo es especialmente importante en periodos de turbulencia, cuando los líderes deben ser capaces de evaluar adecuadamente una situación y reaccionar de forma debida en vez de basarse en un modelo de liderazgo estándar.

Un enfoque contingente también ayuda a contrarrestar las características normativas de muchos modelos de liderazgo y responde a la tendencia de reivindicar un enfoque "adecuado" al liderazgo escolar. El reconocimiento de que diversos enfoques pueden ser válidos brinda una imagen más completa de la práctica de liderazgo. El modelo contingente es pragmático y no se sustenta en un conjunto claro de valores.

En el siguiente análisis se comparan los modelos y se narra la historia de las "modas pasajeras" en la teoría del liderazgo escolar.

Cómo comprender y aplicar la teoría del liderazgo

El concepto de gestión se ha visto fortalecido o remplazado por el discurso del liderazgo, pero las actividades que realizan los directores y altos directivos escolares no calzan con esas etiquetas. Los líderes exitosos están cada vez más centrados en los aprendizajes, objetivo central y único de las escuelas y otras organizaciones educativas. También se ven enfrentados en muchos países a presiones sin precedentes de rendir cuentas, en lo que representa claramente un creciente negocio, manejado en función de resultados. A medida que aumentan esas presiones, los líderes y administrativos requieren mayores habilidades, conocimientos y resiliencia para sostener a sus instituciones.

La teoría es uno de los cuatro pilares del liderazgo escolar. Junto con las políticas, la investigación y las prácticas, brinda poderosos conceptos sobre cómo liderar y manejar las escuelas. La teoría del liderazgo es importante por dos razones. Primero, entrega una forma de entender e interpretar las acciones de los líderes. Los modelos descritos en este capítulo y los muchos otros analizados en otros estudios, constituyen diferentes ópticas para visualizar y comprender la forma en que el liderazgo es

bush 1.indd 33 12/29/16 11:53 AM

practicado en las escuelas. En segundo lugar, la comprensión de la teoría nos brinda una guía respecto de las prácticas de liderazgo para los directores y otros líderes. De esta forma, amplía los horizontes y evita referirse solo a la inevitablemente limitada experiencia individual o colectiva de cualquier líder escolar.

Cada uno de los modelos analizados en este artículo es parcial. Proveen enfoques diferentes pero unidimensionales sobre el liderazgo escolar. También son distinciones artificiales o "tipos ideales", por cuanto la mayoría de los líderes exitosos tienden a encarnar la mayoría de estos enfoques en su labor. Por ejemplo, los directores pueden aspirar a desarrollar un liderazgo instruccional distribuido.

Señalamos más arriba que la teoría del liderazgo está sujeta al vaivén de las modas y que con el tiempo la importancia que se le asigna a cada modelo aumenta o disminuye. Los motivos de esos cambios no siempre son visibles. Hallinger (1992) brinda una perspectiva valiosa sobre los cambios en las expectativas de los directores estadounidenses, que pueden explicarse como concepciones cambiantes del liderazgo escolar. Durante los años sesenta y setenta, los directores eran concebidos como líderes *gestores;* agentes de cambio para las iniciativas de los gobiernos. El rol del director se limitaba a administrar la implementación de iniciativas diseñadas de manera externa. A mediados de los ochenta, el énfasis se trasladó a la "nueva ortodoxia" del *liderazgo instruccional.* El líder instruccional era visualizado como la fuente principal de conocimiento para desarrollar el programa educativo de la escuela. Sin embargo, Hallinger (ibíd.: 38) observa que muchos directores no poseían "las capacidades de liderazgo instruccional necesarias para una mejora escolar significativa". Durante los años noventa, las concepciones de liderazgo cambiaron y las escuelas eran concebidas como unidades responsables de promover cambios, no solo de implementar transformaciones generadas desde afuera. Esto llevó a la noción de *liderazgo transformacional*, en el que los directores buscaban el apoyo de los docentes y otros actores claves para abordar las prioridades de la escuela.

La revisión de Hallinger (1992) ilustra cómo los modelos de liderazgo están sujetos a la moda. Se pueden observar diferentes patrones en otros contextos y estos se reflejan en la siguiente visión general de modelos de liderazgo.

El liderazgo gestor ha sido desacreditado y desechado por su carácter tecni-

bush 1.indd 34 12/29/16 11:53 AM

cista, pero es un componente esencial de un liderazgo exitoso que asegura la implementación de la visión y estrategia de una escuela. La gestión sin visión es tachada de "empresarial", pero una visión sin implementación efectiva solo puede producir frustraciones. En contextos centralizados, esta es la forma más adecuada de conceptualizar el liderazgo porque el rol del director suele circunscribirse a implementar órdenes externas con poco espacio para las iniciativas locales. Esto ocurre, por ejemplo, en muchos países africanos (Bush y Oduro 2006, Bush y Glover 2016). Sin embargo, incluso en sistemas descentralizados la implementación efectiva de iniciativas, generadas de manera interna o externa, sigue siendo importante. Por tanto, el liderazgo gestor es un componente esencial del arsenal de cualquier director exitoso.

Por su parte, el liderazgo instruccional es diferente a los otros modelos por cuanto se centra principalmente en el rumbo más que en el proceso, en el "qué", más que en el "cómo" del liderazgo educativo. En ese sentido, es limitado y parcial y tiene que ser considerado junto con otros modelos. Como ya se dijo, el liderazgo instruccional conlleva dos otras flaquezas que han contribuido a que sea modificado y rebautizado como "liderazgo para el aprendizaje". En primer lugar, está la constatación de que el modelo se centró excesivamente en la enseñanza, prestando solo una atención limitada a los aprendizajes. Segundo, el concepto fue revisado para dar cuenta de que el director no es el único líder instruccional y que otros profesionales comparten ese rol. Esto contribuyó a la noción emergente de liderazgo instruccional distribuido.

El liderazgo transformacional, en tanto, sigue siendo popular pues sintoniza mucho con la "visión", como dimensión central del liderazgo. Se espera de estos líderes que se involucren con su equipo educativo y otros actores claves para producir mayores niveles de compromiso con el logro de las metas de la organización, las cuales, a su vez, están vinculadas con la visión. Existe evidencia que indica que el liderazgo transformacional es efectivo para mejorar los resultados escolares (Leithwood, 1994), pero este modelo también tiene dos grandes limitaciones. Primero, puede ser usado como un vehículo para manipular o controlar a los docentes, a los que se insta a apoyar "la visión" y las metas del líder. Segundo, el lenguaje de la transformación puede ser utilizado para reforzar la implementa-

bush 1.indd 35 12/29/16 11:53 AM

ción de políticas centralizadas, en desmedro de una identificación con la visión y las metas de las escuelas.

El liderazgo distribuido, se ha transformado en el modelo de liderazgo normativo predilecto en el siglo veintiuno. Harris (2010) señala que es una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo. Su peculiaridad reside en que pone foco en un liderazgo colectivo y no individual. El importante estudio de Leithwood et al (2006) sobre el impacto del liderazgo escolar condujo a la afirmación, basada en evidencia, de que el liderazgo tiene una mayor influencia sobre las escuelas y los estudiantes cuando está ampliamente distribuido. Este hallazgo viene a respaldar la idea intuitiva de que el fomento de las capacidades de liderazgo bajo esta modalidad, tiene mucho más probabilidades de ser efectivo que descansar en un liderazgo individual. El modelo "híbrido" de liderazgo de Gronn (2010) tiene el potencial de brindar lo mejor de ambos enfoques, individual y distribuido.

El liderazgo docente suele vincularse con el liderazgo distribuido. Puede hacerse una distinción clave entre el liderazgo del docente en el aula, que puede involucrar a otros adultos, y su rol más amplio en la escuela. La promoción del liderazgo docente brinda una mayor capacidad de liderazgo y también provee de una cohorte bien preparada cuando quedan vacantes cargos de liderazgo alto y medio. El liderazgo docente tiene más probabilidades de éxito cuando es fomentado y nutrido por directores y altos directivos.

Por su parte, el liderazgo moral y el liderazgo auténtico son modelos basados en valores. Se espera de los líderes que actúen con integridad y que desarrollen y apoyen metas sustentadas en valores explícitos. Este tipo de liderazgo está presente en escuelas religiosas, donde los valores son esencialmente espirituales o puede ser el producto de la propia historia y experiencia del líder. Las dificultades surgen cuando el personal o los actores claves no asumen los valores de los líderes. Esto puede generar fricciones entre las personas y disonancias dentro de la escuela.

El liderazgo contingente da cuenta de la diversidad de los contextos escolares y de las ventajas de adaptar los estilos de liderazgo a una situación específica, en lugar de aplicar un enfoque único en todas. El contexto educativo es demasiado

bush 1.indd 36 12/29/16 11:53 AM

complejo e impredecible para adoptar un solo enfoque de liderazgo en todos los eventos y problemas. Los líderes deben ser capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta más adecuada. En suma, el liderazgo contingente no es un modelo singular; más bien representa un modo de respuesta que requiere un diagnóstico efectivo seguido de una selección minuciosa del estilo de liderazgo apropiado. No se basa en principios, sino que es pragmático y puede ser criticado por no tener un claro sentido del "problema global".

Implicancia para los líderes escolares

Evidencia reciente obtenida en Inglaterra (Leithwood et al 2006) y, a nivel internacional, (Robinson et al 2007) brinda un poderoso respaldo empírico a la idea ampliamente aceptada de que la calidad del liderazgo es una variable clave para asegurar resultados estudiantes y escolares positivos. Aparte de la docencia en aula, el liderazgo es la variable con mayor potencial para generar una mejora escolar. Sin embargo, se sabe mucho menos acerca de cómo los líderes inciden en los resultados. A pesar de que se pueden producir mejoras de corto plazo a problemas de mal desempeño escolar con soluciones rápidas, por lo general asociadas a un potente liderazgo gestor, es mucho más arduo lograr progresos sostenibles.

La tipología de liderazgo analizada en este artículo brinda muchas claves para directores, altos y medios directivos y equipos de liderazgo avanzado. El liderazgo gestor, que opera de manera jerárquica, puede forzar cambios con una clara orientación, como un mayor foco en los exámenes y los puntajes. Sin embargo, esto suele depender de un líder individual y puede no conducir a un cambio sostenible. Los enfoques de liderazgo transformacional apuntan a lograr una mayor adhesión a los objetivos de la escuela a través del desarrollo de una visión compartida. Pero la visión es muchas veces la del director, con aquiescencia más que el compromiso genuino de los docentes y el resto del personal.

Las limitaciones de los esquemas jerárquicos han llevado a un sinfín de modelos alternativos de liderazgo participativo, distribuido y docente, concebidos para ampliar el liderazgo y reforzar la importancia de las relaciones laterales y verticales. Estos suelen manifestarse en estructuras de equipo. El estudio de Bush

bush 1.indd 37 12/29/16 11:53 AM

y Glover (2012) sobre equipos de liderazgo avanzado de alto desempeño mostraron su valor al brindar una coherencia y "densidad" de liderazgo. Los equipos departamentales tienen el mismo potencial de ampliar la participación en el liderazgo, pero existe escasa evidencia acerca de la forma más efectiva de desarrollar y sostener esos equipos. Los equipos (o redes) interescolares también pueden incidir sobre los resultados, pero los beneficios de esas estructuras son, por lo general, indirectos.

Pese a existir diferentes enfoques sobre el liderazgo y la gestión, un foco en el liderazgo para el aprendizaje o "liderazgo instruccional" es un elemento esencial para una escolaridad exitosa. Las nueve escuelas exitosas reseñadas en la investigación de Bush y Glover (2012) sobre equipos de liderazgo avanzado en Inglaterra poseían un foco compartido en una enseñanza y un aprendizaje de calidad, sustentado en una cultura "sin excusas". El liderazgo contingente sugiere que se requiere un enfoque flexible, pero que prestar atención al liderazgo para el aprendizaje es un elemento clave para una escolaridad exitosa.

bush 1.indd 38 12/29/16 11:53 AM

Bibliografía

Begley, P. (2007), "Editorial introduction: Cross-cultural perspectives on authentic school leadership", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2): 163-164.

Bennett, N., Harvey, J., Wise, C. y Woods, P. (2003), *Distributed Leadership: A Desk Study,* Nottingham, NCSL.

Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, London, Paul Chapman.

Bush, T. (2008), "From management to leadership: semantic or meaningful change?", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2): 271-288.

Bush, T. (2011), *Theories of Educational Management: Fourth Edition*, Londres, Sage.

Bush, T. (2013), Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African Perspectives, *Education as Change,* 17 (S1): 5-20.

Bush, T. y Glover, D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. y Oduro, G. (2006), "New principals in Africa: Preparation, induction and practice", *Journal of Educational Administration*, 44 (4): 359-375.

bush 1.indd 39 12/29/16 11:53 AM

Bush, T. y Glover, D. (2012), Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in English schools, *School Leadership and Management*, 32 (1): 21-36.

Bush, T. y Glover, D. (2014), School leadership and management: What do we know, *School Leadership and Management,* 34 (5): 553-571.

Bush, T. y Glover, D. (2016), "School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature Review", *Africa Education Review*

Bush, T., Duku, N., Kola, S., Kiggundu, E., Moorosi, P. y Msila, V. (2009), *The Zenex ACE School Leadership Research: Final Report*, Pretoria, Department of Education.

Chirichello, M. (1999), *Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals,* artículo presentado en la conferencia de la ICSEI, enero, San Antonio.

Crawford, M. (2012), "Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas", *Educational Management, Administration and Leadership*, 40 (5): 610-620.

Day, C., Harris, A. y Hadfield M. (2001) "Challenging the orthodoxy of effective school leadership", *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1): 39–56.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010), *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*, Nottingham, NCSL.

Fitzgerald, T. y Gunter, H. (2008), "Contesting the orthodoxy of teacher leadership", *International Journal of Leadership in Education,* 11 (4): 331-341. Frost, D. (2008), "Teacher leadership: values and voice", *School Leadership and Management,* 28 (4): 337-352.

bush 1.indd 40 12/29/16 11:53 AM

Fullan, M. (1992), *Successful School Improvement*, Buckingham: Open University Press.

Gronn, P. (2010), "Where to next for educational leadership?", en Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londres, Sage.

Gunter, H. (2004), "Labels and labelling in the field of educational leadership", *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1): 21-41.

Hallinger, P. (1992), "The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders", *Journal of Educational Administration*, 30 (3): 35-48.

Hallinger, P. (2003), "Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership", *Cambridge Journal of Education,* 33 (3): 329-350.

Hallinger, P. (forthcoming), Bringing context out of the shadows of leadership, *Educational Management, Administration and Leadership*.

Hallinger, P. y Heck, R. (2010), "Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in student learning?" *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (6): 654-678.

Hargreaves, A. (2004), "Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership", *School Leadership and Management*, 24 (3): 287-306.

Harris, A. (2004) "Distributed leadership in schools: leading or misleading?" *Educational Management, Administration and Leadership,* 32 (1): 11-24.

bush 1.indd 41 12/29/16 11:53 AM

Harris, A. (2005), "Distributed leadership", en Davies, B. (Ed.), *The Essentials of School Leadership,* Londres, Paul Chapman.

Harris, A. (2010), "Distributed leadership: Current evidence and future directions", in Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londres, Sage.

Hartley, D. (2010), "Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'", *Educational Management, Administration and Leadership,* 38 (3): 271-285.

Helterbran, V.R. (2010), "Teacher leadership: Overcoming 'I am just a teacher' syndrome", *Education*, 131 (2): 363-371.

Hoyle, E. y Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londres, Sage.

Lambert, L. (1995), "New directions in the preparation of educational leaders", *Thrust for Educational Leadership*, 24 (5), 6-10.

Lambert, L. (2002), "A framework for shared leadership", *Educational Leadership*, 59 (8): 37-40.

Law, E. (2010), "Distributed curriculum leadership in action: A Hong Kong case study", *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3): 286-303.
Leithwood, K. (1994) "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, 30 (4): 498–518.

Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.

bush 1.indd 42 12/29/16 11:53 AM

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londres, DfES.

Lumby, J. (2009), "Collective leadership of local school systems: power, autonomy and ethics", *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (3): 310-328.

Lumby, J. (2013), "Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power", *Educational Management, Administration and Leadership*, 41 (5): 581-597.

MacBeath, J. y Dempster, N. (2009), *Connecting Leadership and Learning*, Londres, Routledge.

Miller, T. y Miller, J. (2001), "Educational leadership in the new millennium: A vision for 2020", *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2): 181-189.

Morgan, G. (1997), *Images of Organisation*, Newbury Park, CA, Sage.

Muijs, D. y Harris, A. (2007), "Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 111-134.

Rhodes, C. y Brundrett, M. (2010), "Leadership for learning", en Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management: Segunda edición, Londres*, Sage.

Robinson, V. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why,* Winmalee, New South Wales, Australian Council of Leaders.
Sergiovanni, T. J. (1991), *The Principalship: A Reflective Practice Perspective,* Needham Heights, MA, Allyn Bacon.

bush 1.indd 43 12/29/16 11:53 AM

Southworth, G. (1993) "School leadership and school development: reflections from research", *School Organisation*, 12 (2): 73–87.

Stevenson, H. (2012), "Teacher leadership as intellectual leadership: Creating spaces for alternative voices in the English school system", *Professional Development in Education*, 38 (2): 345-360.

Thoonen, E., Sleegers, P., Oort, F., Thea, T.D., Peetsma, T., Femke, P. y Geijsel, P. (2011), "How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices", *Educational Administration Quarterly*, 47 (3): 496-536.

Timperley, H. (2005), "Distributed leadership: Developing theory from practice", *Journal of Curriculum Studies,* 37 (4): 395-420.

West-Burnham, J. (1997), "Leadership for learning: Re-engineering 'mind sets'", *School Leadership and Management,* 17 (2): 231-243.

Woods, G. (2007), "The 'bigger feeling' The importance of spiritual experience in educational leadership", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 135-155.

Woods, P. (2007), "Authenticity in the bureau-enterprise culture: The struggles for authentic meaning", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2): 295-320.

Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, 5a edición, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

bush 1.indd 44 12/29/16 11:53 AM

Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio

Viviane Robinson*

A partir de una revisión de los orígenes y prácticas que involucra el liderazgo centrado en el estudiante, la autora subraya que para liderar incidiendo positivamente en los aprendizajes y el bienestar estudiantil, se deben considerar cinco dimensiones: establecer objetivos en relación a los aprendizajes, asegurar proceso de enseñanza de calidad, involucrarse directamente en los procesos de desarrollo profesional docente, asegurar un entorno seguro en la escuela e involucrarla con la comunidad a lo que agrega una "sexta dimensión faltante": el liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Para para poder impulsar dichas dimensiones la autora da cuenta de las capacidades claves con que debieran contar los directivos: utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza.

La esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables (Robinson, 2011). Ya sea en términos del desempeño, el bienestar, la creatividad o la participación estudiantil, dichas consecuencias constituyen la consideración principal de los líderes al momento de tomar decisiones o evaluar, tanto a nivel del equipo docente, de la escuela o del sistema.

* Educadora y doctora en psicología en la Universidad de Harvard, actualmente se desempeña como académica de la Universidad de Auckland, donde dirige el Centro de Liderazgo Educativo.

robinson 1.indd 45 12/29/16 11:53 AM

La importancia del liderazgo centrado en el estudiante parece algo obvio. Después de todo, es poco probable que un líder educativo no se comprometa a tomar las mejores decisiones para sus estudiantes. No obstante, no basta con estar motivado para transformarse en un líder centrado en los estudiantes. Para liderar en una forma que incida de manera positiva en los aprendizajes y el bienestar estudiantil se requieren considerables conocimientos y también ciertas destrezas para aplicar dicho conocimiento en pos de construir las relaciones de confianza necesarias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Robinson, 2010).

En la primera parte de este capítulo revisaremos los principales aspectos del liderazgo centrado en el estudiante, sus orígenes, las prácticas que involucra y las capacidades necesarias para ser un buen líder en cuya gestión, el centro sea cada estudiante.

Dado que gran parte del trabajo de un líder centrado en el estudiante consiste en cuestionar y modificar las prácticas escolares ineficaces, la siguiente sección del artículo versará sobre el proceso de liderar el cambio. Comenzaremos estableciendo una comparación entre dos diferentes enfoques para la gestión del cambio y luego describiremos las capacidades que se requieren para liderar el cambio en forma efectiva. Seguidamente, basándonos en nuestro actual programa de investigación sobre las capacidades del liderazgo centrado en el estudiante, analizaremos hasta qué punto los líderes escolares ponen en práctica dichas capacidades y los tipos de intervención que se requieren para desarrollarlas.

Introducción al liderazgo centrado en el estudiante

Los orígenes del liderazgo centrado en el alumno se nutren de un análisis sistemático de la evidencia sobre las conexiones entre diferentes tipos de liderazgo y los resultados estudiantiles (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2008; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). El resultado de nuestros análisis es un modelo de liderazgo escolar que describe el tamaño promedio de los efectos de cinco dimensiones de prácticas de liderazgo en los resultados escolares (véase la figura 1).

El tamaño de los efectos de la figura 1 oscila entre "leve" (asegurar un entorno ordenado y seguro; manejo estratégico de los recursos) a "moderado" (establecer objetivos y expectativas, aseguramiento de la calidad de la enseñanza) y "muy significativo" (liderar el aprendizaje y la formación docente).

robinson 1.indd 46 12/29/16 11:53 AM

Como todas las generalizaciones resultantes de una investigación, el tamaño promedio de los efectos debe ser tratado como evidencia para orientar las decisiones de liderazgo y no para imponerlas, puesto que dichas decisiones deben responder tanto al contexto como a la evidencia. Por ejemplo, los directores recién asignados a una escuela donde el desafío más urgente es que los alumnos asistan a clases, deberían focalizarse en la quinta dimensión (asegurar un entorno ordenado y seguro), aunque tenga un efecto promedio leve en relación a otras dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante.

Sin embargo, si se realiza una indagación sobre las causas del ausentismo escolar y esta arroja que el contenido de las lecciones y el enfoque de enseñanza contribuyen al ausentismo, habrá que hacer mayor hincapié en la tercera dimensión (asegurar la calidad de la enseñanza) y en la cuarta (liderar el aprendizaje y la formación docente).

Cinco dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante

Las cinco dimensiones de la figura 1 no están organizadas según el tamaño promedio de sus efectos, sino conforme a lo que nos enseñan sobre el impacto positivo que pueden tener los líderes en los resultados académicos y sociales de los estudiantes que están bajo su responsabilidad.

Figura 1. Cinco dimensiones clave

robinson 1.indd 47 12/29/16 11:53 AM

Primera dimensión: establecer objetivos y expectativas. Los líderes tienen un impacto positivo cuando establecen objetivos (dimensión 1) en relación a los conocimientos, destrezas y competencias que los estudiantes deben aprender para cumplir con las aspiraciones expresadas en el currículo nacional. Esta dimensión también involucra establecer y comunicar las metas de aprendizaje, los estándares y las expectativas, y propiciar el involucramiento de todos los miembros del equipo en aras de lograr claridad y consenso respecto de los objetivos fijados.

La fijación de objetivos, crea una brecha entre las condiciones actuales y las que se desean alcanzar a futuro.

Cuando las personas están comprometidas con un objetivo, esta brecha se expresa como un descontento constructivo que promueve conductas tendientes a lograr la meta. Para que los objetivos tengan este efecto motivador se requieren tres condiciones: capacidades, compromiso y claridad. En primer lugar, las personas cuyos esfuerzos son necesarios para la consecución del objetivo, deben sentir que poseen las capacidades para lograrlo o que en el proceso las desarrollarán mediante la experticia y el apoyo de otros. Segundo, el compromiso se genera cuando las personas perciben que hay una conexión entre un objetivo y lo que valoran. Por ejemplo, si los docentes valoran la visión del líder en cuanto a propiciar que todos los estudiantes sean alumnos comprometidos y exitosos, respaldarán las metas específicas tendientes a mejorar los logros y el compromiso de determinados grupos de estudiantes. La tercera condición para establecer objetivos efectivos es la claridad. Cuando los objetivos son claros y específicos se puede efectuar un seguimiento de los progresos realizados e introducir los ajustes necesarios. Por el contrario, cuando son vagos, hay incertidumbre en cuanto al objetivo y a los progresos realizados. El establecimiento de objetivos mejora el desempeño y los aprendizajes; también tiene consecuencias psicológicas positivas ya que brinda un sentido de prioridad y de propósito, alejando la percepción de que todos los problemas son igualmente importantes y demandantes.

Puesto que la mayoría de los líderes escolares deben establecer objetivos como parte de la planificación estratégica anual y de su propia formación profesional, ellos están familiarizados con el proceso. Sin embargo, el desafío no consiste en redactar objetivos sino en cumplir con los tres requisitos para el establecimiento

robinson 1.indd 48 12/29/16 11:53 AM

de objetivos efectivos en aras de que las probabilidades de alcanzarlos sean mayores. El principal error que cometen los líderes escolares es establecer demasiados objetivos y no abocarse a ellos de manera permanente. Los objetivos se establecen en áreas que requieren mejora y, por ende, son por definición difíciles de alcanzar. Los líderes tienen que darse el tiempo –y concedérselo a los demás– para aprender lo que se requiere y para que dicho conocimiento se traduzca en nuevas rutinas escolares que garanticen la consecución de los objetivos.

Segunda dimensión: Asignar recursos de manera estratégica. Una vez establecido los objetivos, los líderes ponen en práctica su capacidad estratégica seleccionando y asignando recursos; entre ellos, recursos materiales, económicos, tiempo y experticia para la consecución de los objetivos prioritarios. Si, por ejemplo, la escuela ha establecido como objetivo prioritario desarrollar el interés de los menores varones por la lectura, el manejo estratégico de los recursos puede implicar la compra de libros adicionales para la biblioteca que sean interesantes para ellos. También puede traducirse en que, cuando el docente bibliotecario deje la escuela y los recursos monetarios sean escasos, la opción de reducir las horas de funcionamiento de la biblioteca sea rechazada y se opte por ahorrar en otros ámbitos.

La palabra "estratégico", en la descripción de esta dimensión, indica que se trata de una destreza tendiente a alinear los recursos para la consecución de los objetivos más que en asegurar los recursos en sí mismos. Por lo tanto, esta dimensión no debe interpretarse como la capacidad de recaudar fondos, conseguir subvenciones o asociarse con empresas, ya que dichas destrezas pueden aplicarse o no en formas que sirvan a los objetivos prioritarios. En un contexto de escasos recursos, el liderazgo estratégico consiste en la capacidad de tomar decisiones respecto de la asignación de recursos en base a un sentido claro de qué objetivo tiene mayor o menor prioridad en un momento específico.

Los líderes estratégicos protegen a las escuelas de escenarios para la obtención de recursos que atenten contra el logro de los objetivos prioritarios. Se resisten a iniciativas nacionales u otras que, por importantes y potencialmente útiles que sean, distraigan a los docentes de los aprendizajes y del esfuerzo ligado a la

robinson 1.indd 49 12/29/16 11:53 AM

consecución de los objetivos fijados. Existe considerable evidencia en el sentido que la búsqueda de recursos bien intencionada pero no estratégica puede tener consecuencias negativas, tanto para el equipo docente como para los estudiantes, ya que las escuelas quedan inmersas en una serie de actividades de mejora fragmentadas.

Puede que los directores adviertan que la atención de los miembros del equipo está dispersa, pero que la única forma de obtener los recursos necesarios y de propiciar el compromiso del equipo con diferentes intereses y fortalezas sea asociarse con distintas iniciativas. Adicionalmente, las necesidades emocionales y sociales de muchos estudiantes requieren de asociaciones externas. Frente a tantas demandas, los directores se sienten incapaces de rechazar determinados programas y razonan que de alguna manera estos se complementarán entre sí. Siguen adoptando o poniendo a prueba diferentes programas, pero no se esmeran lo suficiente para establecer o fortalecer la coordinación y la coherencia entre ellos (Newmann, Smith, Allensworth y Bryk, 2001, pág. 298).

El recurso más importante que gestionan los líderes son los docentes ya que, comparada con otras variables del sistema, la calidad de la docencia es el factor que más incide en las variaciones del desempeño estudiantil (Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004). En las escuelas difíciles de dotar de personal, es particularmente importante que los líderes presten especial atención a los factores inherentes a la escuela que afectan la contratación o la retención docente (Grissom, 2011).

Tercera dimensión: Asegurar una enseñanza de calidad. Esta dimensión consta de tres sub-dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, los líderes de las escuelas de alto desempeño se distinguen de sus contrapartes en escuelas de bajo desempeño por ejercer una activa función de supervisión y coordinación del programa docente. Por ejemplo, en estos establecimientos los líderes escolares están más involucrados en establecer progresos del currículo en los diferentes niveles escolares.

Segundo, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas de bajo desempeño, es más probable que los docentes de las escuelas de alto desempeño informen que los líderes observan la enseñanza en aula y brindan retroalimentación para mejo-

robinson 1.indd 50 12/29/16 11:53 AM

rar la enseñanza. Estos hallazgos sobre los beneficios de la retroalimentación por parte de los líderes difieren sustancialmente de los testimonios habituales de los docentes en cuanto a que las evaluaciones no los ayudan a mejorar la enseñanza (Ellett y Teddlie, 2003; Claire E. L Sinnema y Robinson, 2007). La evidencia más reciente confirma que los líderes que visitan las aulas y brindan retroalimentación en función de la formación docente, inciden positivamente en el desempeño estudiantil. Sin embargo, cuando visitan el aula para "ser vistos en la sala de clases" o con una vaga función de monitoreo, es más probable que el impacto sea negativo (Grissom, Loeb y Master, 2013). En tercer lugar, se comprobó que las escuelas de alto desempeño hacen mayor hincapié en que sus profesores monitoreen los resultados de los estudiantes y que ajusten su enseñanza en base a los resultados de las evaluaciones

Varios mecanismos teóricos concurren en esta dimensión. Los conceptos de coherencia y alineación contribuyen a explicar su importancia, dado que los progresos curriculares, las evaluaciones alineadas con el currículo y los enfoques docentes consistentes mejoran las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Sabemos que es más probable que los estudiantes aprendan cuando sus experiencias se conectan entre sí y se construyen unas sobre otras (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Mientras más fragmentado y sobrecargado el currículo, menores son las probabilidades de que los estudiantes logren establecer dichas conexiones. Por ejemplo, es muy probable que los niños que están aprendiendo a leer en escuelas donde hay discontinuidad entre el vocabulario y el enfoque de lectoescritura adoptado en el preescolar y el primer grado, o entre las actividades de lectoescritura en el hogar y la escuela, tropiecen con dificultades para establecer una conexión entre su experiencia actual y la pasada.

La literatura sobre retroalimentación y autorregulación constituye un buen recurso para comprender cómo los líderes pueden mejorar el desempeño estudiantil a través de la observación del profesor y la retroalimentación. Por ejemplo, la retroalimentación asociada a una estrategia correctiva es más provechosa que aquella que no lo es (Black y Wiliam, 1998). Las visitas al aula y las observaciones relacionadas con la formación docente son más útiles que las que se realizan con fines de monitoreo o para cumplir con las normas.

robinson 1.indd 51 12/29/16 11:53 AM

Cuarta dimensión: Liderar el aprendizaje y la formación docente. Esta dimensión del liderazgo abarca muchos otros factores aparte de financiar y organizar el aprendizaje y la formación docente. Supone también que los líderes participan activamente en esas instancias con los profesores, modelando el rol de aprendizaje y liderándolo, por lo menos en relación a las actividades de aprendizaje relevantes para los objetivos prioritarios. Los contextos para dicho aprendizaje son formales (reuniones del equipo docente o actividades de formación profesional) e informales (conversaciones en los pasillos o en la oficina sobre aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje).

¿Por qué tiene un impacto tan alto esta dimensión de liderazgo? Una de las posibles explicaciones es que los líderes que reciben una puntuación alta en esta dimensión se focalizan sistemáticamente en mejorar la calidad de los docentes y de la enseñanza, y que este es el factor en las escuelas que tiene mayor impacto en los resultados estudiantiles. Otra interpretación es que los líderes que participan activamente con los profesores adquieren una mayor compresión de las condiciones que estos requieren para mejorar sus prácticas, en línea con lo que sugiere la formación profesional. Por ejemplo, al aprender a la par con sus docentes, pueden apreciar que el cambio sostenido exigirá nuevas rutinas en materia de agrupamiento de los estudiantes, programación, recursos docentes y márgenes de tiempo. También tendrán un mejor conocimiento de la duración y de las probables etapas del proceso de cambio.

Para liderar el aprendizaje docente se requiere un buen conocimiento de las cualidades que pueden incidir mayormente en que sea efectivo, es decir, que reporte mayores beneficios a los estudiantes de los docentes que participan en el proceso. La investigación actual nos brinda una buena guía respecto del contexto, el contenido, las actividades y los procesos de aprendizaje asociados con una formación profesional más y menos efectiva. (Timperley y Alton-Lee, 2008; Timperley, Wilson, Barrar y Fung, 2007). En relación al contexto, las oportunidades efectivas se caracterizan por períodos de aprendizaje más prolongados, el uso de experticia externa, el compromiso de los docentes con el proceso, aunque los docentes se hayan ofrecido o no en forma voluntaria, y el alineamiento de la formación profesional con las prioridades y las políticas en curso.

robinson 1.indd 52 12/29/16 11:53 AM

Los contenidos asociados a un mayor impacto en los alumnos de los profesores participantes tienen las siguientes cualidades: integración de principios teóricos y ejemplos prácticos; un claro acento en las contribuciones de los profesores a los resultados estudiantiles y un foco en la utilización de las evaluaciones estudiantiles para mejorar la enseñanza.

La efectividad de la formación profesional no depende de que se hayan realizado o no observaciones en el aula o de la retroalimentación a los profesores, las lecturas profesionales u otras actividades. Más importante que la elección de una actividad en particular, es la alineación entre el propósito con la actividad, el ofrecer diferentes actividades, tener un claro enfoque en el impacto de la enseñanza en los estudiantes y brindar oportunidades para debatir conceptos claves.

Finalmente, los procesos de aprendizaje relacionados con una formación profesional efectiva implican poner a prueba las concepciones de los docentes, una conexión profunda con su forma de pensar y, cuando sea necesario, la construcción conjunta de nuevas concepciones y prácticas. Una implicación clara de esta investigación es que la formación profesional exige grandes destrezas de facilitación.

Quinta dimensión: Asegurar un entorno ordenado y seguro. Esta dimensión se refiere al establecimiento de un entorno ordenado, seguro y apoyador donde los docentes puedan centrarse en la enseñanza y los alumnos en aprender. Las conductas de liderazgo que contribuyen a esta dimensión incluyen, entre otras, un foco en la comprensión intercultural y el respeto por la diferencia, un código de disciplina claro, interrupciones mínimas del tiempo de instrucción y efectividad en la resolución de conflictos.

El sentido de seguridad y orden constituye una de las necesidades humanas más básicas. Su ausencia tiene un impacto directo en la motivación de los estudiantes para aprender y en la participación escolar (Anthony S. Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010). La falta de seguridad y orden también afecta directamente el tiempo de aprendizaje, ya que interrumpe las rutinas de la escuela y del aula. En vez de abordar los temas relacionados con el manejo de los alumnos caso por caso, el orden se establece mediante un conjunto estándar de principios operativos y rutinas que brindan respuestas a los problemas

robinson 1.indd 53 12/29/16 11:53 AM

comunes de cada día, como, por ejemplo, el uso y resguardo de los dispositivos móviles en el aula.

Las rutinas escolares consagran los principios y expectativas implícitas o explícitas y se refuerzan mediante una cultura escolar de responsabilidad y rendición de cuentas colectiva. Es necesario seguir las rutinas, pero estas también deben cuestionarse cuando ya no cumplen su propósito. En otras palabras, el liderazgo exige que las personas se hagan responsables de respetar las decisiones colectivas y al mismo tiempo se mantiene abierto a la posibilidad de modificar dichas decisiones.

Los estudiantes obtienen mejores logros y se involucran más en los aprendizajes cuando impera el orden en las salas de clases. Las aulas productivas y ordenadas son aquellas donde las expectativas en torno a las conductas se negocian con los estudiantes, se articulan claramente y se cumplen en forma consistente. Las relaciones entre docentes y alumnos son de vital importancia; las normas se transformarán en fuente de conflicto si los estudiantes no tienen una buena relación con los docentes.

Si los líderes no establecen normas de conducta en todos los niveles del establecimiento escolar, los docentes tropezarán con grandes dificultades para que sus aulas sean productivas. La capacidad de manejar las conductas disruptivas es una de las destrezas claves que deben tener los docentes y es preciso contar con un enfoque global en la escuela para respaldarlos en esta labor.

Visto desde una perspectiva educativa más que empresarial, el trabajo de crear un entorno escolar seguro y ordenado se traduce fundamentalmente en mejorar el involucramiento físico, emocional y cognitivo de los estudiantes brindando respuesta a sus necesidades de apoyo y cuidado, control sobre sus aprendizajes, y logro académico (Wang y Holcombe, 2010). Por otra parte, el compromiso de los estudiantes con la escuela, particularmente mediante la asistencia, está directamente relacionado con su percepción de si el entorno en que se desenvuelven es o no física y psicológicamente seguro y de si la mayoría de los docentes los aprecian o no.

La sexta dimensión faltante. Idealmente, el modelo de liderazgo centrado en el estudiante debería incluir una sexta dimensión que apunte al liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad. La omisión no se debe a que los vínculos entre la escuela y la comunidad carezcan de importancia sino al hecho de

robinson 1.indd 54 12/29/16 11:53 AM

que contamos con pocas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo necesarias para establecer esos vínculos.

Si dichas investigaciones se realizaran, probablemente arrojarían que el liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad reviste al menos la misma importancia que las dimensiones ya incluidas en el modelo. Ello, porque ya sabemos, entre otros, que los lazos entre los padres y la escuela tienen un impacto en el compromiso de los estudiantes con su escolaridad (Bryk et al, 2010). Estos lazos se construyen estableciendo vínculos entre los programas de enseñanza y los recursos y las prácticas comunitarias relevantes y mediante el involucramiento de los padres en la educación. Actualmente no contamos con evidencia acerca del impacto de las prácticas de liderazgo en los resultados estudiantiles; por ello, es necesario realizar investigaciones a fin de poder incluir una sexta dimensión en el modelo de liderazgo centrado en el estudiante.

Tres capacidades del liderazgo centrado en el estudiante

Si bien las cinco dimensiones de este modelo de liderazgo centrado en el estudiante responden a la pregunta "*¿qué* tienen que hacer los líderes (en base a la evidencia) para tener un mayor impacto en los resultados de los alumnos?", ellas no indican *cómo* lograrlo. Para ello, habrá que formular y responder a una nueva pregunta: "¿Cuáles son los conocimientos y destrezas (capacidades) que deben tener los líderes para poner en práctica las cinco dimensiones con confianza?"

Nuevamente, en base a la evidencia, argumentamos que hay tres capacidades claves: utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza (Robinson, 2010). La primera capacidad no solo implica un amplio conocimiento del aprendizaje, la enseñanza y el currículo. Por ejemplo, una cosa es conocer la evidencia que entregan las investigaciones sobre los tipos de tareas para el hogar que tienen un impacto negativo y positivo en los estudiantes (Epstein y Van Voorhis, 2001; Patall, Cooper y Robinson, 2008; Van Voorhis, 2003, 2004), pero saber cómo utilizar dicha evidencia para revisar y modificar la política escolar sobre las tareas es algo totalmente distinto (Van Voorhis y Sheldon, 2004). Lo que se requiere es la capacidad para utilizar los conocimientos.

robinson 1.indd 55 12/29/16 11:53 AM

Asimismo, es preciso contar con un conocimiento profundo de los aspectos medulares de la enseñanza y el aprendizaje para que las generalizaciones que arroja la investigación, como aquellas en que se basa el modelo de liderazgo centrado en el estudiante, puedan aplicarse en forma flexible en diferentes contextos, preservando al mismo tiempo su integridad. Tomemos, por ejemplo, la primera dimensión del liderazgo centrado en el estudiante: establecer objetivos y expectativas. La mayoría de los líderes escolares declaran tener buenas destrezas en este ámbito porque se les exige en forma rutinaria que establezcan metas de formación profesional, anuales y estratégicas. Sin embargo, las investigaciones que hemos realizado sobre la fijación de objetivos arrojan que muy pocos incluyen los elementos necesarios para que dicho proceso sea efectivo (Sinnema y Robinson, 2012). Ello se debe en parte a que, si bien los líderes tienen un conocimiento superficial de cómo establecer objetivos, desconocen en gran medida los principios subyacentes y las condiciones necesarias para que funcionen (Latham y Locke, 2006; Seijts y Latham, 2012).

La segunda capacidad del liderazgo centrado en el estudiante –resolver problemas complejos– es esencial para el liderazgo efectivo y para el desempeño organizacional ya que conlleva el conocimiento y la reducción de las barreras que obstaculizan el logro de los objetivos (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs y Fleishman, 2000; Zaccaro, Mumford, Connelly, Marks y Gilbert, 2000). Si un líder escolar desea mejorar la comprensión en matemáticas de los alumnos, no basta tener un conocimiento cabal de la pedagogía, el líder deberá además ser capaz de discernir y afrontar retos, tales como los conocimientos matemáticos limitados de los propios docentes, las creencias de los profesores y alumnos sobre sus capacidades en matemáticas y las prácticas de evaluación que recompensan la fluidez en matemáticas por sobre la comprensión. La resolución de problemas complejos implica discernir cuáles son los desafíos e idear soluciones para superarlos.

Para los líderes educativos, la resolución de problemas es casi siempre un proceso social que involucra a colegas reales con los que posiblemente tengan una historia de desaveniencias y tensiones. Es un contexto muy disímil al proceso solitario de resolución de problemas utilizado en algunos estudios empíricos sobre la resolución de problemas educativos. (Allison y Allison, 2003; Brenninkmeyer y Spillane, 2008). Dichos estudios prescinden de los desafíos interpersonales y emocionales que impli-

robinson 1.indd 56 12/29/16 11:53 AM

ca trabajar con colegas de carne y hueso que posiblemente tengan perspectivas diferentes sobre la naturaleza y las causas de un problema y sobre cómo resolverlo. Es por ello que dentro de nuestra investigación actual hemos incluido estudios sobre la forma en que los líderes solucionan problemas reales en el trabajo con sus colegas reales (Robinson y Donald, 2014; Robinson, Meyer, Le Fevre y Sinnema, 2015).

La tercera capacidad necesaria para poner en práctica el liderazgo centrado en el estudiante es construir relaciones de confianza (Bryk y Schneider, 2002; 2003). Si bien las destrezas interpersonales ocupan un lugar central en gran parte de los debates sobre el liderazgo, el enfoque que adopto en el liderazgo centrado en el estudiante es que las relaciones entre los adultos deben estar al servicio de los intereses de los estudiantes. En otras palabras, la capacidad que deben poner en práctica los líderes centrados en el estudiante es construir confianza, a la vez que se abocan a la ardua tarea de mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Muchos líderes se esfuerzan por integrar estos dos propósitos, especialmente cuando tienen dudas sobre el desempeño o la conducta de los docentes. El siguiente escenario se basa en un ejemplo real de dicha dificultad (Timperley, 2005).

> *Un director es asignado a una escuela primaria que ha estado participando en una iniciativa de lecto-escritura financiada con fondos públicos. El trabajo ha supuesto un reto para los docentes que han tenido que reorganizar el programa de lectura, además de aprender a enseñar a leer en forma diferente. Pero los resultados han sido sobresalientes, ya que los estudiantes han logrado los mayores avances de las siete escuelas que participan en la iniciativa. A pesar de ello, dos profesores solicitan permiso al director para organizar su programa en forma diferente al enfoque propuesto por el facilitador en lecto-escritura. Se han topado con grandes dificultades para manejar la cantidad de sesiones de lectura en grupos pequeños que el facilitador considera necesarias. El director, que no está familiarizado con el programa, está de acuerdo en que el costo es demasiado alto para estos profesores y les sugiere que organicen su programa de manera que se adapte a su estilo de enseñanza. Al final del año, los progresos en lectura de estos estudiantes son mucho más bajos que los obtenidos en los dos años anteriores.*

robinson 1.indd 57 12/29/16 11:53 AM

Este es un ejemplo paradigmático de liderazgo centrado en el adulto más que en el estudiante. Consciente o inconscientemente, el director privilegió los intereses de los adultos por sobre los de los estudiantes. Un enfoque más centrado en los estudiantes exige que el líder integre las necesidades de los adultos y los estudiantes, y cuando hay tensiones entre ambos, anteponga los intereses de los estudiantes. Para lograr esta integración, se requieren considerables destrezas a fin de poner en práctica las tres capacidades de liderazgo centrado en el estudiante. Siguiendo con el ejemplo que teníamos, en primer lugar, el líder debe tener un buen conocimiento de las condiciones necesarias para asegurar el éxito de la iniciativa de lecto-escritura. Para ello, es necesario que esté informado de las razones que tuvo el facilitador para exigir un determinado número semanal de sesiones de lectura en grupos pequeños y cuáles son las posibles consecuencias de reducir el número de sesiones. Segundo, el líder debe tener destrezas para resolver problemas complejos, lo que en el caso anterior significa comprender por qué estos dos profesores tienen tantas dificultades para manejar las sesiones de lectura en grupos pequeños. Al contar con esa información, el líder puede idear una solución que integre las necesidades de los profesores y de los estudiantes. Es probable que ésta pase por liderar –u organizar para que alguien lidere– el aprendizaje y la formación profesional de los docentes (dimensión 4), lo que le permitiría a estos profesores manejar sus clases de manera que puedan aumentar las horas que dedican a la enseñanza en grupos pequeños. Las destrezas interpersonales son también parte del liderazgo ya que lo que se requiere en el caso anterior es una solución integradora, con la que se comprometan el director, los profesores y el facilitador (De Dreu, 2010). Las relaciones de confianza no se construyen –o, por lo menos, no se mantienen– cuando se satisfacen los intereses de una de las partes sin haber antes analizado la situación problemática.

Liderar el cambio en aras de un liderazgo más fuerte

Nuestra esperanza es que esta breve reseña del liderazgo centrado en el estudiante, junto con el escenario descrito, refleje en alguna medida la complejidad de este tipo de liderazgo, una complejidad que a su vez refleja la de la práctica del liderazgo en sí misma. Un conocimiento profundo del modelo permite que los líderes en todos los niveles detecten prácticas y rutinas que no están verdadera-

robinson 1.indd 58 12/29/16 11:53 AM

mente centradas en el estudiante, como, por ejemplo, asignar a los docentes más efectivos y con mayor experiencia a las clases donde los estudiantes tienen altas capacidades, o someter en forma rutinaria a los estudiantes a evaluaciones en las que las probabilidades de éxito son escasas. Para desarrollar un mejor liderazgo centrado en el estudiante, ya sea dentro del equipo docente, en la escuela o en el sistema global, es necesario contar con las capacidades para cuestionar y modificar estas prácticas.

En el resto de este capítulo, establecemos una comparación entre dos enfoques para liderar el cambio y analizamos por qué es probable que uno de ellos sea mucho más efectivo que el otro. El análisis se nutre del programa de investigación que dirigimos desde que se publicara nuestro libro en 2011 sobre las capacidades requeridas para lograr un liderazgo centrado en el estudiante. En especial, la capacidad de construir relaciones de confianza abocándose al mismo tiempo a la difícil tarea de mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

Dos enfoques para liderar el cambio

No hace mucho tiempo recibí una invitación de un consejo educativo para dictar un taller con líderes escolares orientado a establecer una conexión entre el liderazgo escolar centrado en el estudiante y su nueva política de evaluación formativa. Se trataba de ilustrar la relevancia del liderazgo escolar centrado en el estudiante, en relación a esta política y de brindar oportunidades para que los líderes escolares debatieran qué características tendría dicha política en sus escuelas. Mi reseña plasmaba el típico enfoque de la reforma escolar: los estrategas del cambio (generalmente las personas encargadas de diseñar las políticas) diseñan una reforma tras haberse asesorado con una cantidad relativa de profesionales en el ámbito; las ideas de reforma se comunican a las personas responsables de su implementación (generalmente los líderes escolares) y a estos últimos se les brinda una amplia gama de oportunidades e incentivos para aprender a implementar la política en sus propios contextos escolares (Kanter, Stein y Jick, 1992).

Si bien existen versiones más sofisticadas de este diseño (diseminar e implementar estrategias de cambio), el supuesto básico es que para liderar el cambio hay

robinson 1.indd 59 12/29/16 11:53 AM

que focalizarse intensamente en el futuro, en las *nuevas* políticas y prácticas (Kanter et al., 1992). Aunque no se puede argumentar en contra de este planteamiento, pasa por alto que el cambio no se realiza en un vacío. El cambio conlleva una interacción compleja entre cientos de prácticas y rutinas existentes, entre ellas, las normas y los marcos interpretativos en que se alojan, y las prácticas y rutinas exigidas por la reforma (Spillane, Reiser y Reimer, 2002). Cuando las prácticas existentes entran en conflicto con la reforma propuesta, es preciso identificar y resolver estos puntos de tensión para lograr una implementación exitosa y ello representa un trabajo arduo y complejo. Dicha complejidad es fruto de que las conductas administrativas y de liderazgo en que se centra la reforma constituyen las manifestaciones externas de teorías de la acción organizacionales, grupales e individuales, y es precisamente porque dichas teorías se entretejen con creencias y valores que el proceso de cambio es tan difícil de implementar (Argyris, 1976). Las teorías de la acción establecen una conexión entre las conductas, las creencias y los valores en que se originan, y en sus consecuencias previstas e involuntarias (Robinson, 2014b). Desde el punto de vista del observador, una *teoría de la acción* explica la acción identificando la lógica que dio origen a dicha acción en particular y no a otra. Tomemos, por ejemplo, una estrategia de reforma cuyo objetivo es mejorar las destrezas de los alumnos para resolver problemas en el ámbito científico y matemático. La estrategia requiere que los profesores utilicen textos complejos en lugar de sencillos resúmenes, que enseñen prácticas de lecto-escritura específicas a las asignaturas y que realicen detallados análisis del material en vez de utilizar planillas de estudio. Para muchos docentes de secundaria, adoptar dicha pedagogía exige un cambio, no solo de sus conductas, sino también de sus creencias y valores, en otras palabras, de su teoría de la acción sobre la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Si los docentes creen que la enseñanza de la lecto-escritura le corresponde al departamento de inglés, que no pueden enseñar la lecto-escritura específica a la asignatura al mismo tiempo que los contenidos de la asignatura y que la utilización de textos complejos en lugar de materiales sencillos dará origen a problemas conductuales en el aula, no estarán dispuestos a adoptar las nuevas prácticas a menos que se vean forzados a hacerlo. El cambio propuesto es incompatible con la teoría de la acción subyacente a las prácticas existentes y mientras

robinson 1.indd 60 12/29/16 11:53 AM

no se resuelva esta tensión, es poco probable que utilicen el nuevo enfoque. La dificultad del cambio es proporcional al grado de tensión entre las teorías de la acción inherentes a las prácticas existentes y las que están explícitas o implícitas en las nuevas prácticas propuestas.

El enfoque del *bypass* para liderar el cambio. Cuando los líderes del cambio se focalizan en las prácticas futuras que han sido propuestas y no en cómo intersectan con las prácticas existentes, están empleando lo que yo denomino la "teoría del *bypass* para el cambio", están circunvalando las teorías de la acción individuales y organizacionales en que se alojan y sustentan las prácticas existentes. Cuando el cambio propuesto es compatible con la creencias y los valores existentes y exige tan solo un cambio conductual, es posible que la estrategia del *bypass* sea eficaz. Después de todo, no es difícil que los docentes adopten y adapten nuevas ideas que se ajustan a su repertorio pedagógico presente. Cuando las propuestas de reforma están en conflicto con sus valores y creencias, es decir, cuando se requiere un cambio de doble bucle, es probable que la estrategia del *bypass* sea insuficiente, ya que los docentes perciben que el cambio es incompatible con sus valores (Argyris y Schon, 1996; Robinson y Timperley, 2013).

La estrategia del *bypass* impide que los líderes desarrollen una cabal comprensión de las razones para adoptar las nuevas prácticas, razones que explican dichas prácticas y que son la fuente de las objeciones al cambio. Sin una comprensión cabal de las teorías que subyacen a las prácticas que se desea cambiar, los líderes no podrán evaluar el impacto de los cambios y las barreras para su implementación.

Una de las consecuencias de la estrategia del *bypass* es una seria subestimación de la complejidad y las dificultades inherentes al cambio (Kanter et al., 1992). Otra consecuencia es la brecha que genera entre el diseño de la reforma, su implementación y los resultados (Elmore, 2004). Una reforma exitosa requiere una coalición fuerte y sostenida entre los estrategas del cambio y quienes la implementan. Son estas coaliciones las que construyen relaciones de confianza y enfoques compartidos, elementos esenciales para un esfuerzo coherente y coordinado en pos de la reforma (Anthony S. Bryk et al., 2010). Es poco probable que el en-

robinson 1.indd 61 12/29/16 11:53 AM

foque del *bypass* genere las relaciones de confianza necesarias para fraguar esta coalición (Kanter et al., 1992).

Tal vez la mayor enseñanza que arroja este análisis es que una de las etapas básicas del liderazgo para gestionar el cambio, está en la necesidad de desarrollar una apreciación profunda de las teorías que impulsan las prácticas que se intentan cambiar. Utilizo la palabra 'apreciación' en forma deliberada ya que demuestra respeto y curiosidad, actitudes fundamentales para que los líderes profundicen su conocimiento de los impactos en el día a día de las reformas propuestas, en vez de centrarse en "la resistencia al cambio" de los demás. Para muchos líderes, lo anterior requiere modificar sustancialmente su enfoque y pasar de la defensa de su agenda de cambio a una indagación colaborativa y a la evaluación de los méritos relativos de las prácticas existentes y de las prácticas alternativas propuestas. Esto es lo que denomino, liderar el cambio a través del involucramiento con la teoría (Robinson y Timperley, 2013).

El enfoque del involucramiento con la teoría para liderar el cambio. Cuando las propuestas de cambio son compatibles con las creencias y valores de quienes las implementan, es probable que la teoría de cambio del *bypass* resulte adecuada, ya que para lograr el éxito se requiere un cambio conductual de un solo bucle (Robinson, 2014a). Cuando las propuestas de cambio entran en conflicto con las creencias actuales, habrá que implementar un cambio a nivel mucho más profundo ya que las incompatibilidades deben ser objeto de una amplia revisión. En este tipo de situaciones se debe pasar de un enfoque del *bypass* a un enfoque del 'involucramiento'.

El enfoque del involucramiento consiste en explicitar la teoría o teorías en que se basan las prácticas existentes y colaborar con las personas que las implementan para debatirlas a fondo y eventualmente revisarlas. El proceso es recíproco en cuanto que la teoría alternativa que el líder desea introducir también tiene que ser explícita y abierta a revisión, especialmente en aquellos puntos en que hay tensión entre dicha teoría y las teorías de la acción existentes. El involucramiento con la teoría es, en esencia, un proceso de competencia entre teorías en que se debaten los méritos relativos de la teoría de la acción existente y de las que están

robinson 1.indd 62 12/29/16 11:53 AM

siendo propuestas (Robinson y Walker, 1999). Este enfoque no prospera cuando los líderes del cambio se cierran ante la retroalimentación inicial o permanente en cuanto a la idoneidad de sus propuestas. Tampoco prospera cuando los docentes no están dispuestos a debatir los méritos de las prácticas que están utilizando.

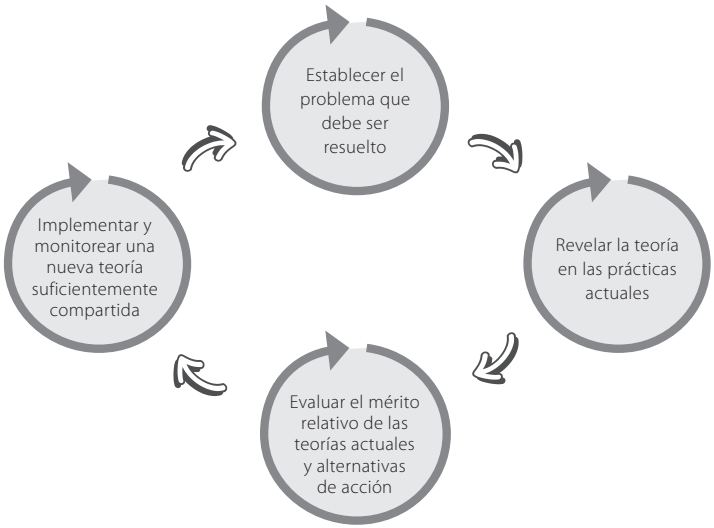
Lo que se busca lograr son dos tipos de resultados. En materia de relaciones, el objetivo es mejorar el entendimiento y la confianza mutua, ya que sin este factor es imposible implementar un cambio coherente y duradero (Bryk y Schneider, 2002; 2003). En cuanto a la tarea sustantiva, el objetivo consiste en fraguar una nueva teoría de la acción que asegure el logro de los objetivos acordados en aras de la mejora.

El enfoque del involucramiento con la teoría consta de cuatro fases: establecer el problema a resolver, explicitar la teoría en que se basan las prácticas existentes, evaluar la idoneidad relativa de la teoría en que se sustentan las prácticas existentes y las prácticas alternativas propuestas, e implementar una nueva teoría que sea lo suficientemente consensuada. Como todas las descripciones secuenciales del cambio, este resumen constituye una simplificación de su carácter iterativo, dinámico y engorroso (Kanter et al., 1992). Si bien el espacio solo permite una breve reseña de los procesos que involucra, hay estudios de caso disponibles que incluyen una explicación metodológica (Argyris y Schon, 1996; Malen, Croninger, Muncey y Redmond-Jones, 2002; Patton, 2011; Robinson, 1993).

Las cuatro fases principales del involucramiento con la teoría se ilustran en la figura 2. Las flechas al interior de cada fase, así como entre cada una de ellas, ilustran el carácter iterativo y no lineal del proceso. La identificación inicial del problema que se intenta resolver a través del proceso de cambio es un importante primer paso, ya que si se descuida, los participantes no tendrán claridad suficiente sobre la necesidad de implementar cambios. El problema puede ser identificado en base a evidencia sobre los resultados académicos o sociales, o a las prácticas incompatibles con el enfoque existente de lo que constituye un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo demuestra el ciclo iterativo en la figura 2, establecer el problema no es sencillo. Sin embargo, es necesario adoptar una decisión inicial para definir el foco de indagación de las teorías de la acción pertinentes. Por ejemplo, si el asunto son los deficientes resultados de los estudiantes secundarios en la resolución de problemas científicos y matemáticos, la investigación

robinson 1.indd 63 12/29/16 11:53 AM

Figura 2. Liderar el cambio mediante el involucramiento con la teoría



posterior podría focalizarse en identificar las prácticas de enseñanza que inciden en dichos resultados.

Como ya señalamos, estas prácticas pueden traducirse en la utilización de textos más sencillos, en la enseñanza grupal de los contenidos de las ciencias y matemáticas con escaso foco en las estrategias de lecto-escritura específicas a las asignaturas. Dichas prácticas no son solo conductas; son los indicadores observables de las teorías de la acción de los docentes sobre la enseñanza de las asignaturas. Las conductas observables se fundamentan en una serie de creencias sobre cómo lograr los objetivos propuestos en un contexto específico.

En esta fase, el foco de la indagación es identificar las teorías de la acción que orientan las prácticas así como los resultados considerados problemáticos. Se trata de un proceso de inferencia que apunta a detectar las conexiones entre las conductas observadas (acciones), los valores y supuestos que las explican y sus consecuencias previstas e involuntarias. La comprensión adecuada por parte del líder de las teorías de la acción de los demás debe ser verificada por aquellas personas

robinson 1.indd 64 12/29/16 11:53 AM

cuya conducta pretenden explicar. Es importante realizar estas verificaciones, no solo para lograr una comprensión exacta, sino también para establecer vínculos de colaboración y asociación en pos de la mejora. Es poco probable que el personal docente confíe en los líderes si perciben que estos malinterpretan sus motivos o acciones. Del mismo modo, rechazarán los consejos tendientes a la mejora si consideran que estos se basan en descripciones inexactas o incompletas de sus prácticas actuales. En suma, esta fase permite que los participantes obtengan una profunda comprensión de las prácticas que inciden en el problema, identificando las teorías en que se fundamentan. Son estas teorías, y no simplemente las acciones específicas, las que deben constituir el foco de los esfuerzos en pos del cambio. Varias teorías del cambio hacen hincapié en la importancia de la indagación para desaprender las prácticas actuales (Kotter, 2012; Lewin, 1947), pero es poco común que se incluya esta fase en el diseño de la reforma y en su implementación (Bryk, Gomez, Grunow y Le Mahieu, 2015).

Cuando se ha determinado que la descripción de la teoría de la acción es correcta, la siguiente fase consiste en abordar la idoneidad relativa de la teoría de la acción existente y de la teoría de la acción sugerida. El desafío consiste en establecer un *conjunto* de criterios de evaluación que incluya los intereses legítimos de todos los grupos de interés, entre ellos, los de los estudiantes (Robinson y Walker, 1999).

Al aplicar los criterios acordados, los líderes del cambio y los agentes implementadores identifican las limitaciones de las prácticas existentes y la efectividad de la modificación sugerida para abordarlas. El proceso posterior de implementación conlleva ajustes iterativos a las teorías de la práctica y el resultado final es que tanto los estrategas del cambio como las personas que lo implementan han aprendido a mejorar las prácticas para acercarse a las metas acordadas.

Es importante comprender que el proceso del involucramiento no requiere que los líderes indaguen personalmente en las creencias de todas las personas sobre las que buscan influir. Si tal fuera el caso, la noción del involucramiento tendría poca relevancia para el cambio sistémico y el desarrollo e implementación de políticas. El involucramiento con la teoría exige una comprensión profunda de los factores que generan las prácticas consideradas problemáticas y de los desafíos

robinson 1.indd 65 12/29/16 11:53 AM

que supone cambiarlas. Esta comprensión se puede desarrollar directamente a través del diálogo con los profesionales pertinentes, o en forma indirecta, a partir de investigaciones que arrojan luces sobre las teorías de la acción en cuestión. Los procesos de consulta que suelen acompañar el desarrollo de políticas representan una excelente oportunidad para obtener retroalimentación sobre la comprensión que tienen los defensores del cambio respecto a los factores en que se fundamentan las prácticas que intentan modificar.

En resumen, para liderar el cambio mediante el involucramiento con la teoría, se requieren ciclos iterativos de indagación sobre las teorías de la acción que inspiran las prácticas existentes y una evaluación comparativa de dichas teorías y las teorías alternativas propuestas por el líder del cambio. Ya sea que el involucramiento con la teoría se dé de manera presencial o a través de formas más impersonales de comunicación, constituye un proceso esencialmente social, que exige considerables capacidades para gestionar el cambio, tanto a nivel del equipo, la escuela y el sistema. En los cuatro años transcurridos desde la publicación de mi libro sobre el liderazgo centrado en el estudiante, mis colegas y yo hemos estado investigando estas capacidades dentro del contexto del liderazgo centrado en el estudiante. En el resto de este capítulo describimos y analizamos lo que hemos aprendido sobre las capacidades relativas con que cuentan los líderes escolares para liderar el cambio involucrándose con las teorías en que se fundamentan las prácticas que intentan mejorar, en lugar de circundarlas.

Capacidades para liderar mediante el involucramiento

El cambio es un proceso difícil, estresante y disruptivo. Por ello, una de las destrezas esenciales del liderazgo es la capacidad para impulsar los esfuerzos requeridos para lograrlo. En el ámbito de la educación, donde la discreción profesional es muy valorada, la cooperación voluntaria de los educadores es un factor clave para un esfuerzo en pos del cambio exitoso y sostenido (Bryk y Schneider, 2002). La motivación es producto de un sentido compartido de insatisfacción con el *status quo* y de la creencia de que hay una alternativa mejor que vale la pena alcanzar (Prochaska, DiClemente y Norcross, 1992). Por lo tanto, los líderes del cambio tienen que tener destrezas para 'conversaciones constructivas' sobre los

robinson 1.indd 66 12/29/16 11:53 AM

problemas, lo que significa debatir en forma honesta, no acusatoria y respetuosa, sobre los aspectos insatisfactorios de las prácticas existentes y de sus consecuencias. También tienen que ser capaces de abrirse a conversaciones sobre la forma en que, tanto ellos como los demás, pueden estar contribuyendo a la situación problemática.

Nuestro estudio reciente sobre la forma en que los líderes educativos abordan importantes cuestiones prácticas cotidianas sugiere que las conversaciones constructivas sobre los problemas, representan un serio desafío para los líderes (Sinnema, Le Fevre, Robinson y Pope, 2013). En lugar de manifestar directamente sus preocupaciones y obtener retroalimentación sobre sus puntos de vista, tienden a hacer sugerencias indirectas a través de comentarios generales ("Hay veces en que todos tenemos problemas para cumplir con los plazos") o preguntas tendenciosas ("¿Cómo estamos con los plazos para entregar los informes?"). Suele haber una considerable diferencia entre cómo los líderes manifiestan su preocupación ante la persona involucrada y cómo la describen en una declaración privada por escrito. En todos los casos en que se manifiesta dicha diferencia, la preocupación se describe como mucho más problemática y seria en privado que en situaciones públicas (Sinnema et al., 2013). Las preocupaciones persistentes y la incapacidad autoinformada de los intentos de los líderes por encontrar una solución se pueden atribuir a la comunicación indirecta y a la desconfianza que generan estas "indirectas" y las preguntas tendenciosas.

Utilizando una metodología basada en la teoría del involucramiento con cientos de líderes escolares, hemos aprendido que este patrón de comunicación indirecta y "diplomática" es la manifestación externa de una teoría de la acción defensiva, tendiente a comunicar un mensaje negativo que genere una mínima reacción emocional (Argyris, 1990). La teoría es defensiva porque protege al líder y a la otra parte de las reacciones emocionales, impidiéndoles a la vez aprender acerca de los orígenes de la amenaza o la vergüenza (Argyris, 1990). Es poco respetuosa porque prejuzga la validez de las percepciones del líder y posiciona a la otra parte como alguien que debe ser persuadido, aunque sea de manera "diplomática".

El enfoque del "*bypass*" para desarrollar destrezas de liderazgo y entablar conversaciones constructivas sobre los problemas consistiría en enseñar destrezas de

robinson 1.indd 67 12/29/16 11:53 AM

comunicación. Es muy probable que este enfoque sea ineficaz, ya que no analiza las creencias acerca de lo que constituye la diplomacia y acerca de cómo construir relaciones y reducir las emociones negativas. Son estas creencias las que, de manera directa o indirecta, explican los patrones de comunicación indirectos y diplomáticos, antes descritos.

La respuesta no pasa por enseñarles a los líderes a ser más directos y menos diplomáticos, porque cuando los pensamientos privados se formulan en términos irrespetuosos, su expresión más directa puede dar origen a las emociones negativas que los líderes desean evitar. Los pensamientos privados deben ser reformulados de manera que su expresión pública sea más respetuosa y honesta. La clave está en modificar la teoría de la acción de los docentes desde una postura de 'siempre ganar', en que las personas se cierran a los aprendizajes, a una postura más abierta sobre la validez de la percepción ajena acerca de la situación problemática (Sinnema et al., 2013).

Además de las destrezas para entablar conversaciones constructivas sobre los problemas, y para liderar el cambio mediante la teoría del involucramiento, también es necesario contar con la capacidad para indagar sobre las teorías de la acción que los líderes procuran cambiar. Nuevamente, este es un proceso que va mucho más allá de la mera formulación de preguntas. La indagación de los líderes debe estar impulsada por un deseo genuino de comprender los factores que explican las prácticas problemáticas y verificar la exactitud de sus atribuciones. Es imposible realizar una indagación genuina si los líderes ya han prejuzgado la situación o carecen de las destrezas para comunicar y verificar sus supuestos sobre la situación en forma respetuosa.

En un segundo estudio sobre las destrezas interpersonales de los líderes, mis colegas y yo analizamos en qué medida son genuinas las indagaciones de los líderes cuando un profesor incurre en una conducta problemática (Le Fevre, Robinson y Sinnema, 2014). Puesto que los datos incluían una transcripción de la conversación, un registro de lo que el líder estaba pensando durante la conversación y sus reflexiones después de la conversación, pudimos establecer una comparación entre la indagación genuina y la pseudoindagación. Definimos la indagación como una postura caracterizada por la apertura de mente y motivada por el deseo de

robinson 1.indd 68 12/29/16 11:53 AM

aprender. El hallazgo principal fue que los líderes realizaban una cantidad mínima de indagaciones genuinas. Si bien formulaban muchas preguntas, el análisis que realizamos de los pensamientos no expresados, arrojó que gran parte de la indagación apuntaba a persuadir a la otra persona a que adoptara el punto de vista del líder. Las evaluaciones de los propios líderes respecto de su desempeño evidenciaron que estaban conscientes de sus destrezas limitadas para indagar en forma genuina.

Las destrezas de los líderes se vieron mermadas por su actitud crítica y el deseo de evitar reacciones y emociones negativas, a la vez que se esforzaban por mantener el control de la conversación. Para indagar sobre la teoría de la acción de las demás personas es preciso realizar un considerable vuelco y transitar desde una pseudoindagación hacia una indagación motivada por la curiosidad sobre los motivos que impulsan la conducta de los demás.

Los hallazgos sobre las destrezas de los líderes para indagar cuando entablan conversaciones difíciles con los padres y los docentes son similares (Le Fevre y Robinson, 2015; Robinson y Le Fevre, 2011). El análisis que realizamos de las conversaciones de 27 directores escolares recién nombrados reveló que tenían mucho más destrezas para defender su propia posición que para indagar acerca de las perspectivas de otras personas. En ese estudio, utilizamos una escala de cinco pasos para medir la calidad de la indagación del líder. Los niveles más bajos de destrezas se manifestaban a través de una indagación de los hechos y los más altos a través de indagaciones sobre el razonamiento y las creencias del apoderado o el docente. El puntaje promedio que obtuvieron los líderes en cuanto a las destrezas para indagar estuvo entre 2 y 3, en una escala de cinco puntos. Este resultado sugiere que sus destrezas para indagar son inferiores a las requeridas para gestionar el cambio a través de la teoría del involucramiento.

Cuando un líder adquiere una cabal comprensión de la teoría de la acción de otras personas y recibe confirmación de que dicha comprensión es exacta, el paso siguiente es realizar una evaluación crítica de las teorías en que se alojan las prácticas existentes y las alternativas. Explicitar dos teorías diferentes y hacer una crítica imparcial de sus méritos relativos son cosas muy diferentes. ¿Cuentan los líderes con las destrezas para ello? En el estudio que realizamos de los 27

robinson 1.indd 69 12/29/16 11:53 AM

directores y que analizáramos antes, evaluamos hasta qué punto eran capaces los líderes de invitar al apoderado o al docente a realizar un examen de la evidencia o de los argumentos que ponían en cuestionamiento su punto de vista. También evaluamos las capacidades del líder para analizar posiciones que rebatían las propias. Diseñamos una escala progresiva de cinco pasos que incluía conductas como ignorar, aceptar mínimamente o reaccionar ante el desafío, reiterando o elaborando el propio punto de vista. Dichas conductas recibieron puntuaciones más bajas que sondear o comparar explícitamente los puntos de vista alternativos. Nuestros hallazgos sugieren que a los directores les resulta muy difícil cuestionar en forma respetuosa los supuestos de los padres o los docentes sobre los problemas discutidos y que ello limita su capacidad para realizar una evaluación crítica de los diferentes puntos de vista. Sin esa capacidad crítica, los desacuerdos se resuelven ejerciendo el poder institucional o el que les otorga su posición, y no mediante una crítica imparcial y abierta. Nuestra información sobre las cogniciones de los líderes (pensamientos y reflexiones no expresados) arrojó que los líderes tenían dificultades para formular una crítica de las ideas del otro. Expresaban sus evaluaciones críticas en contadas ocasiones ya que, a menudo, estaban formuladas en términos irrespetuosos y enjuiciadores, y los líderes juzgaban acertadamente que su expresión pública pondría en jaque la relación.

Obtuvimos evidencia adicional sobre la postura de los líderes ante las diferencias y los desacuerdos en un estudio de intervención que incluyó a todos los superintendentes regionales de las escuelas en un estado australiano (Robinson, Sinnema y Le Fevre, 2014). Las evaluaciones de las destrezas interpersonales antes de la intervención arrojaron que después de una conversación difícil los superintendentes se evaluaban a sí mismos como mínimamente efectivos y satisfactoriamente efectivos para comunicar "la posibilidad de tener puntos de vista diferentes" y "explorar la dudas y discrepancias de la otra persona". La capacidad de los líderes para enfrentar las diferencias en vez de soslayarlas y de modelar ellos mismos dicha conducta es clave para resolver los problemas de modo tal que se reconozcan los intereses legítimos de las partes (Tjosvold, 2008; Tjosvold, Morishima y Belsheim, 1999). Es necesario que los líderes aborden las diferentes teorías, no como indicadores de resistencia u obstáculos a superar, sino como

robinson 1.indd 70 12/29/16 11:53 AM

oportunidades para aprender acerca de la calidad de su propio razonamiento y el de las demás personas.

En suma, la investigación empírica más reciente sugiere que existe una brecha considerable entre las destrezas de liderazgo necesarias para abordar las teorías de la acción y las destrezas de los líderes educativos para entablar conversaciones con aquellas personas cuyas prácticas desean mejorar. En la sección final de este capítulo, analizamos brevemente los tipos de formación para el liderazgo que pueden contribuir a superar dicha brecha.

Desarrollo de capacidades para liderar el cambio

Dada la tendencia a buscar la confirmación de nuestras creencias y a evitar la amenaza o la vergüenza en situaciones interpersonales, varios investigadores cognitivos expresan su escepticismo ante la posibilidad de abandonar nuestras conductas defensivas e involucrarnos realmente con las teorías de otras personas. (Hart et al., 2009; Kahneman, 2011). ¿Cuán probable es que logremos desarrollar y enseñar destrezas como, por ejemplo, las conversaciones constructivas sobre los problemas, la crítica respetuosa y el aprendizaje a partir de las diferencias y los desacuerdos? Mi propia experiencia con las estrategias de intervención de Argyris y Schon (Argyris y Schon, 1996), y mi reciente adaptación de su trabajo (Robinson, 2011; Robinson et al., 2014) me han enseñado que las intervenciones intensivas que ponen el foco en la cognición y en las conductas pueden mejorar las capacidades de los líderes para adquirir ambas destrezas. Se requiere un énfasis tanto en la cognición como en la acción porque al centrarse tan solo en la acción, los sistemas de creencias en que se arraigan las prácticas de liderazgo permanecen ocultas. Y si bien puede que un foco en las cogniciones desvinculado de las conductas modifique los términos en que los líderes se refieren a sus prácticas, no modificará sus prácticas. El énfasis en ambos factores, la cognición y la acción, es lo que marca la diferencia entre estas intervenciones y los talleres más tradicionales de "destrezas comunicacionales" tendientes a modificar las conductas, sin analizar las teorías de la acción en que se fundamentan.

Nuestras investigaciones recientes sobre las intervenciones sugieren que una combinación de facilitadores especializados, participantes valientes y una práctica

robinson 1.indd 71 12/29/16 11:53 AM

intensiva, retroalimentación y sesiones de *coaching* de dos a tres días, pueden traducirse en una modificación significativa de las teorías de la acción de los participantes (Robinson et al., 2014). Dada la expectativa de que los líderes educativos en todos los niveles puedan liderar la mejora en sus áreas de responsabilidad y que la experiencia indica que este es un trabajo extremadamente difícil, sería económicamente rentable ofrecer oportunidades de formación para que los líderes aprendan los procesos y las destrezas para involucrarse con la teoría. Es fundamental que esta formación se centre en las teorías que utilizan los líderes a diario y que abarquen tanto sus conductas, como la lógica que las explica. Puede que las experiencias de formación que apuntan solamente a las creencias de los líderes y no recogen evidencia sobre sus verdaderas conductas (el lenguaje) modifiquen la forma en que se refieren a sus prácticas; sin embargo, no incidirán en las prácticas.

A un nivel más macro, la producción incesante de políticas y los ciclos repetitivos de reformas escolares poco efectivas (Hess, 1999; Payne, 2008), sugieren que ha llegado el momento de implementar un proceso de cambio que intente analizar y aprender de los fracasos anteriores en forma deliberada. Si se incluyera el enfoque de la teoría del involucramiento en pos de una reforma, una primera medida para desarrollar nuevas políticas consistiría en realizar una investigación respetuosa, no acusatoria y colaborativa de las teorías de la acción que prevalecen en la actualidad. Se invierten hoy muchos más esfuerzos en desarrollar nuevas políticas que en comprender los factores que sustentan las prácticas que se apunta a cambiar. El corolario es que se subestima el alcance de la agenda de aprendizaje, el desafío que representa el cambio y la brecha de capacidades. El enfoque del involucramiento con la teoría encierra la promesa de aprender más rápido cómo mejorar.

robinson 1.indd 72 12/29/16 11:53 AM

Bibliografía

Allison, D. J., & Allison, P. A. (2003). *Both ends of a telescope: Experience and expertise in principal problem solving*. Educational Administration Quarterly, 29(3), 302-322.

Argyris, C. (1976). T*heories of action that inhibit individual learning.* American Psychologist, 31(9), 638-654. doi:doi: 10.1037/0003-066X.31.9.638

Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice.* Reading, MA: Addison Wesley.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education, 5(1), 7-74.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.

Brenninkmeyer, L. D., & Spillane, J. P. (2008). *Problem-solving processes of expert and typical school principals: A quantitative look.* School Leadership and Management, 28(5), 435-468.

robinson 1.indd 73 12/29/16 11:53 AM

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & Le Mahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* Nueva York, NY: Russell Sage Foundation Publications.

Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2003). *Trust in schools: A core resource for school reform.* Educational Leadership, 60(6), 40.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement.* Chicago: University of Chicago Press.

De Dreu, C. K. W. (2010). *Social conflict: The emergence and consequences of struggle and negotiation In S. T.* Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology (5th ed., Vol. 2, pp. 983-1023). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley.

Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). *Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness.* Journal of Personnel Evaluation in Education, 17(1), 101-128.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Epstein, J., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework.* Educational Psychologist, 36(3), 181-194.

Grissom, J. A. (2011). *Can good principals keep teachers in disadvantaged schools?* Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. Teachers College Record, 113(11), 2552-2585.

robinson 1.indd 74 12/29/16 11:53 AM

Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). *Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals.* Educational Researcher, 42(8), 433-444. doi:doi: 10.3102/0013189X13510020

Hart, W., Albarracin, D., Eagly, A., Brechan, I., Lindberg, M. J., & Merrill, L. (2009). *Feeling validated versus being correct: A meta-analysis of selective exposure of information.* Psychological Bulletin, 135(4), 555 - 588.

Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow.* Nueva York, NY: Farrar, Straus and Giroux.

Kanter, R. M., Stein, B. A., & Jick, T. D. (1992). *The challenge of organizational change: How companies experience it and leaders guide it.* Nueva York: The Free Press.

Kotter, J. P. (2012). *Leading change.* Boston: Harvard Business Review Press.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). *Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting.* Organizational Dynamics, 35(4), 332-340.

Le Fevre, D., Robinson, V. M. J., & Sinnema, C. (2014). *Genuine inquiry: Widely espoused yet rarely enacted.* Educational Management and Leadership.

Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. J. (2015). *The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues.* Educational Administration Quarterly, 51(1), 58-95. doi:10.1177/0013161x13518218

Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; Social equilibria and social change.* Human Relations, 1(1), 5-41. doi:10.1177/001872674700100103

robinson 1.indd 75 12/29/16 11:53 AM

Malen, B., Croninger, R., Muncey, D., & Redmond-Jones, D. (2002). *Reconstituting schools: "Testing" the "theory of action".* Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 113-132. doi:doi: 10.3102/01623737024002113

Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). *Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems.* The Leadership Quarterly, 11(1), 11-35. doi:doi: 10.1016/S1048-9843(99)00041-7.

Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). *Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 23(4), 297-321.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). *How large are teacher effects?* Educational Evaluation and Policy Analysis, 26, 237-257.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). *Parent involvement in homework: A research synthesis.* Review of Educational Research, 78(4), 1039-1101. doi: 10.3102/0034654308325185

Patton, M. Q. (2011). *Essentials of utilization-focused evaluation.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools.* Cambridge, MA.: Harvard Education Press.

Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). *In search of how people change: Applications to addictive behaviors.* American Psychologist, 47(9), 1102-1114. doi:10.1037/0003-066X.47.9.1102

robinson 1.indd 76 12/29/16 11:53 AM

Robinson, V. M. J. (1993). *Problem-based methodology: Research for the improvement of practice.* Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.

Robinson, V. M. J. (2010). *From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges.* Leadership and Policy in Schools, 9(1), 1-26. doi:10.1080/15700760903026748

Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Robinson, V. M. J. (2014a). *Single and double loop learning.* In D. Phillips (Ed.), Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy (pp. 754-756). Thousand Oaks, CA: Sage.

Robinson, V. M. J. (2014b). *Theories of action.* In D. Phillips (Ed.), Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy (pp. 807-810). Thousands Oaks, CA: Sage.

Robinson, V. M. J., & Donald, R. (2014). *On-the-job decision making: Understanding and evaluating how leaders solve problems.* In S. Chitpin & W. Evers (Eds.), Decision Making in Educational Leadership: Principles, Policies, and Practices (pp. 93-108). Londres, Inglaterra: Routledge.

Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2008). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why.* Informe final al Ministerio de Educación. Auckland, Nueva Zelanda: Auckland Uniservices.

Robinson, V. M. J., & Le Fevre, D. M. (2011). *Principals' capability in challenging conversations: The case of parental complaints.* Journal of Educational Administration, 49(3), 227-255. doi:10.1108/09578231111129046

robinson 1.indd 77 12/29/16 11:53 AM

Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type.* Educational Administration Quarterly, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509

Robinson, V. M. J., Meyer, F., Le Fevre, D., & Sinnema, C. (2015). *Leaders' problem-solving capability: Exploring the quick-fix mentality.* Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Estadounidense de Investigación en Educación, Chicago.

Robinson, V. M. J., Sinnema, C. E. L., & Le Fevre, D. (2014). *From persuasion to learning: An intervention to improve leaders' response to disagreement.* Leadership and Policy in Schools, 13(3), 260-296. doi:10.1080/15700763.2014.922997

Robinson, V. M. J., & Timperley, H. S. (2013). *School improvement through theory engagement.* In M. K. Lai & S. Kushner (Eds.), A developmental and negotiated approach to school self-evaluation (Vol. 14, pp. 163-177). Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Ltd.

Robinson, V. M. J., & Walker, J. C. (1999). *Theoretical privilege and researchers' contribution to educational change.* In J. S. Gaffney & B. J. Askew (Eds.), Stirring the waters: The influence of Marie Clay (pp. pp. 239-259). Portsmouth, NH: Heinemann.

Seijts, G. H., & Latham, G. P. (2012). *Knowing when to set learning versus performance goals.* Organizational Dynamics, 41(1), 1-6. doi:10.1016/j.orgdyn.2011.12.001

robinson 1.indd 78 12/29/16 11:53 AM

Sinnema, C. E. L., Le Fevre, D., Robinson, V. M. J., & Pope, D. (2013). *When others' performance just isn't good enough: Educational leaders' framing of concerns in private and public.* Leadership and Policy in Schools, 12(4), 301-336. doi:10.1080/15700763.2013.857419

Sinnema, C. E. L., & Robinson, V. M. J. (2007). *The leadership of teaching and learning: Implications for teacher evaluation.* Leadership and Policy in Schools, 6(4), 319-343. doi:10.1080/15700760701431603

Sinnema, C. E. L., & Robinson, V. M. J. (2012). *Goal setting in principal evaluation: Goal quality and predictors of achievement.* Leadership and Policy in Schools, 11(2), 135-167. doi:10.1080/15700763.2011.629767

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). *Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research.* Review of Educational Research, 72, 387-431. doi:10.3102/00346543072003387

Timperley, H. S. (2005). *Instructional leadership challenges: The case of using student achievement information for instructional improvement.* Leadership and Policy in Schools, 4(1), 3-22. doi:10.1080/15700760590924591

Timperley, H. S., & Alton-Lee, A. (2008). *Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners.* In G. Kelly, A. Luke, & J. Green (Eds.), Review of Research in Education (Vol. 32, pp. 328-369). Washington, DC: Sage.

Timperley, H. S., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration.* Retrieved from Wellington, Nueva Zelanda.

robinson 1.indd 79 12/29/16 11:53 AM

Tjosvold, D. (2008). *The conflict-positive organization: It depends upon us.* Journal of Organizational Behavior, 29(1), 19-28.

Tjosvold, D., Morishima, M., & Belsheim, J. A. (1999). *Complaint handling on the shop floor: Cooperative relationships and open-minded strategies.* International Journal of Conflict Management, 10(1), 45-68.

Van Voorhis, F. L. (2003). *Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement.* Journal of Educational Research, 96(6), 323-340.

Van Voorhis, F. L. (2004). *Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs.* Theory into Practice, 43(3), 205-212.

Van Voorhis, F. L., & Sheldon, S. (2004). *Principals' roles in the development of US programs of school, family, and community partnerships.* In R. A. Martinez Gonzales & S. J. Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). *Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school.* American Educational Research Journal, 47(3), 633-662.

Zaccaro, S. J., Mumford, M. D., Connelly, M. S., Marks, M. A., & Gilbert, J. A. (2000). *Assessment of leader problem-solving capabilities.* The Leadership Quarterly, 11(1), 37-64. doi:doi: 10.1016/S1048-9843(99)00042-9.

robinson 1.indd 80 12/29/16 11:53 AM

Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional

Jingping Sun*

A partir de la evidencia de investigaciones desde los orígenes del liderazgo transformacional en los años setenta, la autora asegura que este enfoque es el de mayor incidencia en las políticas de fomento del liderazgo directivo escolar y el que tiene el mayor número de estudios empíricos realizados. Su capítulo analiza la evidencia respecto a la fuerte incidencia del liderazgo transformacional de los directivos en el estado emocional de los docentes, su satisfacción laboral y su compromiso con la escuela, así como su efecto relevante en las prácticas que los docentes realizan, revisando su efecto respecto los resultados académicos de los alumnos, en los que también incidiría, aunque de modo más leve y a través de los docentes.

Varios modelos de liderazgo han sido desarrollados en función de los contextos escolares, modelos que han recibido diferentes denominaciones y entre los que se incluyen el modelo docente pedagógico (Hallinger, 1992; Hallinger, Wang, & Chen, 2013; Hallinger & Heck, 1998), el modelo moral y el constructivista (véase la revisión de Leithwood & Duke, 1999), por mencionar unos cuantos. Por otra parte, existen modelos de liderazgo que han sido diseñados para diversos sec-

* Jingping Sun es profesora adjunta del Departamento de Estudios de Liderazgo Educativo, Estudios Políticos y Tecnológicos en la Escuela de Educación, de la facultad de Educación de la Universidad de Alabama.

sun 1.indd 81 12/29/16 11:54 AM

tores y tipos de organización, como el modelo de servicio, el modelo "auténtico", el modelo contingente y el situacional (véase la revisión de Antonakis, Cianciolo, & Sternberg, 2004). Dentro de esta segunda categoría, los modelos de liderazgo transformacional han sido los más estudiados.

Una búsqueda de palabras clave en estudios publicados entre 1990 y 2003 en la base de datos de PsycINFO reveló que existen más estudios sobre el liderazgo transformacional o carismático que sobre todas las restantes teorías de liderazgo en su conjunto (Judge & Piccolo, 2004). Más recientemente, han surgido algunos modelos globales de liderazgo escolar exitosos en los Estados Unidos y en Nueva Zelanda, (Leithwood & Louise, 2012; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; y Robinson, 2011). El modelo de liderazgo escolar desarrollado por Leithwood y asociados (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Leithwood & Louise, 2012), que inicialmente tuvo su origen en el liderazgo transformacional, constituye una de las pocas fuentes de evidencia en que se basan los nuevos Estándares Profesionales para Líderes Educativos 2015 (antes conocido como el ISLLIC) (Consejo Nacional de Políticas para la Gestión Educativa 2015).

El liderazgo transformacional fue inicialmente conceptualizado por Burns (1978) y plenamente desarrollado por Bass (por ejemplo, 1985) en contextos no educativos. En el ámbito de la educación, el liderazgo escolar transformacional (TSL, por su sigla en inglés) se ha ido perfeccionando durante años. No obstante, en su forma actual y más acabada, fue introducido por Leithwood y sus colegas (Leithwood, 1994; Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Sun, 2012). El concepto de liderazgo escolar transformacional apunta básicamente a identificar y desarrollar prácticas efectivas de liderazgo en base a su impacto en los resultados escolares, estudiantiles y docentes y a sus antecedentes teóricos. La inclusión y clasificación de las prácticas de liderazgo escolar transformacional varían según las distintas versiones del modelo y existe también un traslape entre las diferentes versiones. Con su capacidad para influir en las creencias de las personas y transformar las organizaciones, el liderazgo escolar transformacional tiene el potencial para abarcar contextos que exigen cambios constantes y es a la vez una herramienta promisoria para reestructurar las escuelas (Leithwood, 1994). La evidencia más reciente indica que el liderazgo escolar transformacional tiene un impacto posi-

sun 1.indd 82 12/29/16 11:54 AM

tivo en los aprendizajes estudiantiles en diferentes contextos escolares y variables docentes (Leithwood & Sun, 2012; Sun & Leithwood, 2015).

En las siguientes páginas, haremos una breve reseña de los orígenes del liderazgo transformacional, de su evolución como concepto y de algunas revisiones anteriores. Posteriormente, en base a los resultados de esas revisiones y a investigaciones más recientes, analizaremos algunos estudios publicados e inéditos que no fueron incluidos en dichas revisiones analizando los antecedentes, las características y los impactos del liderazgo escolar transformacional en una amplia gama de resultados escolares, docentes y estudiantiles.

Los resultados de las revisiones están estructurados en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se conceptualizó y midió el liderazgo escolar transformacional?
2. ¿Cuáles son los impactos del liderazgo escolar transformacional en los resultados escolares, docentes y estudiantiles?
3. ¿Cuáles son los antecedentes del liderazgo escolar transformacional?

Origen y desarrollos del liderazgo transformacional

Por lo general, se considera que la conceptualización del liderazgo transformacional tiene sus orígenes en el trabajo de Burns (1978), Liderazgo. Según este autor, la finalidad del liderazgo es influir sobre la motivación de los seguidores para que trabajen en pos de objetivos superiores y no de sus propios intereses inmediatos. En otras palabras, apunta a fomentar un sentido de logro y autorrealización que trascienda la búsqueda personal de seguridad. El origen del concepto de liderazgo transformacional se asocia también con Weber (1921,1947) quien acuñó el término "carisma", palabra proveniente del griego que significa "don divino". Weber definió a los líderes carismáticos como aquellos que usan su capacidad sobresaliente de atracción emocional para dirigir a sus seguidores. Muchos de los académicos que desarrollaron el concepto de liderazgo transformacional con posterioridad adoptaron el término "carisma" y lo consideran uno de los componentes más importantes del liderazgo transformacional.

A partir de los año setenta, este tipo de enfoque sobre el liderazgo ha tenido grandes transformaciones, como el trabajo de Bass et al. (por ejemplo, la teoría de

sun 1.indd 83 12/29/16 11:54 AM

los dos factores de Bass & Avolio, 1994), el inventario de prácticas de liderazgo, de Kouzes y Posner (1995), las conceptualizaciones del liderazgo transformacional, de Sashkin (2004), que engloban las propias conductas y características del liderazgo y sus esfuerzos por generar una cultura. Dentro de estas diversas conceptualizaciones, debe considerarse también el modelo de los "tres actos" para rediseñar las organizaciones, desarrollado por Tichy y Devanna (1990). Estos diferentes enfoques han explorado o ampliado el concepto del liderazgo transformacional incorporando una o más dimensiones: características del líder (capacidades cognitivas, motivación y autoeficacia, entre otras), conductas del líder y la interacción de las conductas de liderazgo y los factores contextuales (por ejemplo, la cultura).

En el contexto educativo, el modelo de liderazgo transformacional más acabado fue desarrollado por Leithwood y sus colegas durante el transcurso de varios años. En su última versión (Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood et al., 2004), define el liderazgo transformacional como un concepto que resume cuatro categorías globales de prácticas –fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar la organización, y gestionar el programa docente– con quince subconjuntos de prácticas específicas, y mide el liderazgo transformacional a través del instrumento Liderazgo y gestión escolar, recientemente revisado.

Desarrolladas durante décadas por varios grupos de académicos, las diferentes versiones del liderazgo transformacional, especialmente el modelo de Leithwood y sus colegas (Leithwood et. al., 2006), incorporan elementos del liderazgo docente y del liderazgo administrativo (véase, a modo de ejemplo, Gestionando la dimensión del programa docente de liderazgo transformacional, en Leithwood et. al., 2006), y tiene sus raíces en fundamentos morales (véase Bass, 1997; Bass & Steidlmeier, 1998 para una argumentación más detallada); también puede ser participativo (véase Bass, 1997 para más detalles).

Una revisión de las investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos, arroja luces sobre las características, los impactos, los antecedentes y el desarrollo del liderazgo escolar transformacional. Asimismo, permite ver las limitaciones de dichas revisiones para orientar futuras investigaciones.

Una revisión realizada en 2009 por Leithwood y Sun nos brinda una síntesis integradora de investigaciones inéditas y analiza los efectos de las prácticas de

sun 1.indd 84 12/29/16 11:54 AM

liderazgo transformacional en cuatro grupos de resultados (emociones y creencias de los docentes, prácticas docentes, condiciones escolares y desempeño estudiantil). Basada en una muestra de disertaciones sobre el liderazgo transformacional en contextos educativos entre 1996 y 2004, el estudio identificó trece grupos de prácticas de liderazgo transformacional relacionadas con seis modelos de liderazgo escolar transformacional, las que a su vez se midieron con seis instrumentos. Dichas prácticas pueden clasificarse en cinco dimensiones generales de liderazgo: fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar la organización, la dimensión de liderazgo administrativa o transaccional y el *laissez-faire*. Todos los instrumentos utilizados en dicha investigación miden una dimensión del liderazgo escolar transformacional relacionada con fijar rumbos e inspirar a las personas a focalizar su quehacer en una visión compartida de la organización. La mayoría de los instrumentos también miden el apoyo individual que brindan los líderes a sus colegas. Del mismo modo, la modelación de conductas y la estimulación intelectual también están incluidas en al menos tres de los instrumentos que miden el liderazgo escolar transformacional. Las demás prácticas descritas se miden con mucho menos frecuencia. Los estudios que miden el liderazgo escolar transformacional mediante tres encuestas –el cuestionario de liderazgo multifactorial (MLQ por su sigla en inglés), la encuesta sobre la naturaleza del liderazgo escolar (NSL) desarrollada por Leithwood y asociados (por ejemplo, Leithwood et al., 2006) y la LPI– se basan en una conceptualización más amplia del liderazgo transformacional que los estudios que emplean otros instrumentos.

Leithwood y Sun (2012) identificaron 33 dimensiones de liderazgo transformacional desarrolladas por diferentes académicos y analizadas a través de varias mediciones de liderazgo, las que luego se sintetizaron en once dimensiones fundamentales del liderazgo.

Esta investigación constituye una revisión sistemática y amplia de investigaciones cuantitativas sobre el liderazgo escolar transformacional. El estudio arrojó que el impacto más significativo del liderazgo escolar transformacional se aprecia en las emociones y estados anímicos de los docentes. Los efectos generales del liderazgo escolar transformacional en los resultados docentes son grandes, significativos y positivos (Los líderes influyen en forma efectiva en los estados anímicos

sun 1.indd 85 12/29/16 11:54 AM

de los docentes cuando modelan buenas prácticas, brindan apoyo y estimulación intelectual individual y establecen metas escolares compartidas. Asimismo, la revisión concluyó que el liderazgo escolar transformacional tiene efectos positivos directos, leves pero significativos, en el desempeño estudiantil., tema que queda mejor ilustrado en la siguiente revisión de Sun & Leithwood, (2012).

En base a una síntesis de investigaciones sobre el liderazgo escolar transformacional inéditas, realizadas entre 1996 y 2010, Sun y Leithwood (2012) la revisión indagó en la naturaleza del liderazgo escolar transformacional y su impacto en el desempeño estudiantil utilizando métodos que incluyen el meta-análisis estándar y las técnicas de recuento. La revisión abarcó 31 estudios y 82 análisis. Además de un análisis del impacto directo del liderazgo escolar transformacional en los aprendizajes estudiantiles, la mayoría de los estudios (23) tomaron en cuenta otros factores que moderan o interactúan con la influencia del liderazgo del director en los estudiantes, (es decir, analizaron los "efectos indirectos" del liderazgo escolar transformacional en los aprendizajes estudiantiles).

La revisión evidenció que el liderazgo escolar transformacional tiene efectos directos positivos leves pero significativos en los aprendizajes estudiantiles (media ponderada r = .09). La revisión también identificó siete importantes variables moderadoras (nivel socioeconómico, nivel de educación del director, de los padres, composición racial, matrícula, desempeño previo, y asistencia de los alumnos) y dos mediadoras, eficacia docente colectiva (r parcial = .39) y compromiso docente (r parcial = .21) que están relacionadas de manera positiva y significativa con el desempeño estudiantil, lo que contribuye en gran medida a los aprendizajes estudiantiles. Dos dimensiones (construir estructuras colaborativas (media ponderada r =. 17) y brindar apoyo individual (media ponderada r =. 15), tienen un significativo impacto directo y positivo en el desempeño estudiantil.

En resumen, las revisiones meta-analíticas antes mencionadas arrojan evidencia sobre las magnitudes de los impactos agregados y de las prácticas individuales de liderazgo escolar transformacional en diferentes resultados escolares, docentes y estudiantiles, y perfeccionan, por ende, nuestros conocimientos sobre la naturaleza y el impacto de este tipo de liderazgo. En el siguiente texto, junto con los resultados de las anteriores revisiones, se incluye evidencia más reciente, publica-

sun 1.indd 86 12/29/16 11:54 AM

da e inédita, para tener una visión más acabada de la naturaleza, los antecedentes e impactos del liderazgo escolar transformacional.

Nueva evidencia investigativa

Más recientemente, nosotros (Sun, Chen, Zhang 2016 a; b) reunimos 59 estudios que analizan la naturaleza o características del liderazgo escolar transformacional, sus antecedentes e impactos en diferentes resultados escolares, docentes y estudiantiles. De estos estudios, 16 corresponden a artículos de revistas y 43 a disertaciones inéditas; fueron obtenidos introduciendo la palabra clave "liderazgo transformacional" en bases de datos en línea de ProQuest. Estas bases de datos abarcan las principales revistas e índices sobre temas educativos (por ejemplo, Eric Plus Text; revistas de ciencias sociales ProQuest) y más de 100 disciplinas o índices; entre ellos, la gestión pública, la gestión en diferentes sectores de negocios (por ejemplo, la colección de textos íntegros SAGE), sociología (por ejemplo, compendios sociológicos), y psicología (por ejemplo, PsycInfo).

En su gran mayoría, los estudios tienen un enfoque estadounidense; no obstante, también se encontraron estudios realizados en Australia, Canadá, China, Chipre, Israel, Jordán, Kenia, Turquía y el Reino Unido. Dado que Leithwood y Jantzi (2005) ya habían revisado investigaciones sobre el liderazgo escolar transformacional publicadas hasta 2004 y Leithwood y Sun (2012) revisaron evidencia/disertaciones inéditas hasta 2007, las investigaciones publicadas y la evidencia/disertaciones inéditas incluidas en esta revisión constituyen información nueva recopilada entre 2005 y 2016[1].

Concepto y medición del liderazgo escolar transformacional

Combinando los resultados de la revisión realizada por Leithwood y Sun (2012) y la nueva evidencia, en los últimos 20 años se han identificado siete modelos de liderazgo escolar transformacional, los que fueron utilizados en los estudios incluidos en esta revisión a fin de conceptualizar y medir el liderazgo escolar transformacional. Estos modelos son los siguientes:

1. Las referencias de estos estudios, o nueva evidencia, han sido agrupadas en un listado diferente en bibliografía.

sun 1.indd 87 12/29/16 11:54 AM

- La teoría de los dos factores de Bass y Avolio (por ejemplo, 1990; Avolio et al., 1994; 1999) en la que el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional constituyen los dos extremos del continuo de liderazgo. Se mide en base al Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ, por su sigla en inglés).
- El modelo de liderazgo escolar transformacional de Leithwood que se mide a través del Cuestionario de liderazgo del director (PLQ, por su sigla en inglés) (por ejemplo, Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood & Jantzi, 1997; 1999) o a través de versiones anteriores de la encuesta sobre la naturaleza del liderazgo escolar (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2001);
- El Inventario de Prácticas de Liderazgo (LPI, por su sigla en inglés), de Kouzes y Posner (1993; 1995);
- El liderazgo visionario de Sashkin cuya medición se realiza con el Cuestionario de Conductas de Liderazgo (LBQ, por su sigla en inglés) (1990);
- Un modelo desarrollado por Chong-Hee No (1994 en Ham, 1999) y medido en base al Cuestionario de Liderazgo Transformacional;
- Mediciones del liderazgo transformacional diseñadas por el autor (Wiley, 1998);
- Un modelo desarrollado por White y Larick en 2012 y medido con el Inventario de Destrezas de Liderazgo Transformacional (TLSI, por su sigla en inglés).

Estos modelos son, por lo general, idénticos a los utilizados en los estudios realizados por Leithwood & Jantizi (2005) y Leithwood y Sun (2012). La única excepción es el Inventario de Destrezas de Liderazgo Transformacional (TLSI), desarrollado por White y Larick (2012), citado en Avila, (2016) e identificado en la nueva evidencia. Si bien los demás modelos solo incluyen prácticas de liderazgo, el TLSI incluye dos rasgos (integridad, inteligencia política), tres destrezas (comunicación, interpersonal, y resolución de problemas), y cinco prácticas (innovación, colaboración, diversidad, creación de equipos y liderazgo visionario). Las cinco prácticas coinciden en gran medida con la concepción original del liderazgo transformacional de Burns y Bass (por ejemplo, focalizarse en el cambio, colaborar con los grupos de interés, y desarrollar una visión compartida). Sostiene que la integridad y la resolución de problemas constituyen los antecedentes del liderazgo transformacional (Leithwood & Steinbach, 1995).

sun 1.indd 88 12/29/16 11:54 AM

Estos siete modelos representan diferentes conceptualizaciones del liderazgo transformacional e incluyen distintas prácticas de liderazgo, las que fueron sintetizadas en 14 prácticas. A su vez, las catorce prácticas se pueden agrupar en cinco categorías: establecer rumbos, capacitar a las personas, rediseñar la organización, mejora docente, y gestión.

El significado de las 14 prácticas de liderazgo se sintetizó y definió de la siguiente manera:

• Establecer rumbos

1. Desarrollar una visión compartida y metas consensuadas

Entre los elementos involucrados en las diferentes conceptualizaciones del desarrollo de una visión compartida y de metas consensuadas destacan: la identificación, el desarrollo y la articulación de una visión compartida que inspire al equipo docente, que promueva metas consensuadas, que motive al equipo a alcanzar metas ambiciosas pero posibles, que transmitan optimismo sobre las metas futuras, les brinden a los docentes un sentido de propósito en su trabajo, monitoreo, y una referencia a las metas escolares al momento de tomar decisiones.

2. Altas expectativas de rendimiento

Tener altas expectativas de rendimiento significa que los líderes esperan un alto nivel de profesionalismo por parte del equipo docente, un alto nivel de desempeño por parte de los estudiantes y la expectativa de que los docentes sean innovadores efectivos (Leithwood et al., 2006).

• Capacitar a las personas

3. Modelar conductas

Entre los elementos involucrados en las diferentes conceptualizaciones del modelamiento de conductas destacan: poner en práctica lo que se enseña, ofrecer a través del ejemplo un modelo de conducta ética, fomentar el orgullo, el respeto y la confianza en el equipo docente, simbolizar el éxito y demostrar la voluntad de cambiar las propias prácticas tras la adquisición de nuevos conocimientos.

4. Brindar estimulación intelectual

Entre las diferentes conceptualizaciones de la estimulación intelectual se

sun 1.indd 89 12/29/16 11:54 AM

incluyen las siguientes: cuestionar los supuestos del equipo docente, estimular y fomentar la creatividad y brindar información al equipo para ayudarlos a evaluar y perfeccionar sus prácticas y a realizar sus labores en forma más efectiva.

5. Brindar apoyo individual

Esta práctica se traduce en escuchar y atender a las opiniones y necesidades individuales, desempeñar las funciones de mentores o tutores de los miembros del equipo docente, tratarlos como individuos con capacidades y necesidades únicas, y propiciar su desarrollo profesional. También significa que los líderes deben integrar las fortalezas que aportan las diferencias individuales y culturales en aras de construir una organización equitativa, respetuosa y moralmente responsable dentro de una sociedad global (White & Larick, 2012 citado en Avila, 2016).

- **Rediseñar la organización**

6. Fortalecer la cultura escolar

Fortalecer la cultura escolar significa propiciar un ambiente de confianza y afecto entre los miembros del equipo docente, crear una cultura escolar colaborativa que refleje la visión de la escuela y fomente la colaboración permanente en la implementación de los programas.

7. Crear estructuras de colaboración

Crear estructuras de colaboración significa asegurar que el equipo docente se involucre en las decisiones sobre la docencia y los programas, establecer condiciones de trabajo que faciliten la colaboración docente en la planificación y el desarrollo profesional, y distribuir ampliamente el liderazgo (Leithwood et al., 2006). Esta dimensión del liderazgo fue desarrollada principalmente en el modelo de liderazgo escolar transformacional de Leithwood.

8. Involucrar a las comunidades

Esta dimensión solo fue conceptualizada e incluida en el modelo de liderazgo escolar transformacional de Leithwood. Se refiere a que los líderes deben entender las aspiraciones y demandas de la comunidad e incorporar sus características y valores en la escuela. Del mismo modo, se trata de fomentar el involucramiento y compromiso de los padres con la educación de sus hijos (Leithwood et al., 2006).

sun 1.indd 90 12/29/16 11:54 AM

• Mejora pedagógica

9. Focalizarse en el desarrollo pedagógico

Esta dimensión fue conceptualizada tanto por el modelo de liderazgo escolar transformacional de Leithwood como el de Willey. Engloba una amplia gama de prácticas de planificación y supervisión de la docencia por parte de los líderes, entre ellas, monitorear de forma periódica y frecuente los progresos de la escuela y resguardar al equipo docente de iniciativas distritales o estatales que constituyen potenciales distractores de las prioridades escolares.

El desarrollo y la inclusión de esta dimensión del liderazgo constituyen un importante avance o ruptura con el concepto de liderazgo transformacional desarrollado por el sector empresarial y es el punto de partida del modelo de Bass aplicado a los contextos escolares.

• Gestión

10. Recompensa contingente

En la recompensa contingente el líder recompensa al subalterno por completar el trabajo acordado.

11. Gestión por excepción

El líder monitorea e interfiere cuando la ejecución del subalterno se desvía de la norma.

12. Brindar recursos

El líder brinda recursos a los docentes y a las escuelas para facilitar la docencia, propiciar la formación continua de los profesores y responder a las necesidades de los estudiantes.

Estos hallazgos se asemejan en gran medida a las conclusiones de la revisión de Leithwood y Sun (2012), pero están enriquecidos con evidencia nueva (por ejemplo, promover la diversidad, agregar el quinto ámbito de la gestión).

Liderazgo escolar transformacional y condiciones escolares

La evidencia reunida en las revisiones anteriores y la nueva evidencia incluida en esta revisión permiten analizar los impactos del liderazgo escolar transformacional en 19 resultados organizacionales, que se ilustran en el cuadro 1. El

sun 1.indd 91 12/29/16 11:54 AM

Cuadro 1.
Impacto del liderazgo escolar transformacional en los resultados organizacionales de la escuela

	Impactos del liderazgo	
Variables de resultados escolares	**Número de análisis**	**Magnitud del efecto en base a la media ponderada r, o r**
Resultados agregados		
Coherencia y coordinación escolar	1	grande
Comunidad de aprendizaje	1	grande
Eficiencia	1	grande
Mejora en establecer rumbos	1	grande
Metas/misión compartidas	7	grande
Mejora en la capacitación de las personas	1	grande
Ambiente laboral	2	grande
Cohesión entre pares	1	grande
Mejora del trabajo docente	2	grande
Cultura organizacional/clima escolar/aprendizaje organizacional	21	cercana a grande
Influencia sobre los recursos	1	cercana a grande
Prensa académica	1	moderada
Toma de decisiones compartida	6	moderada
Toma de decisiones con apoyo tecnológico	1	leve
Nivel de la tecnología escolar	1	leve
Efectividad organizacional	1	leve
Percepción docente de las condiciones del lugar de trabajo	2	no significativa
Programa Tipo I (programa de elección)	1	no significativa
Programa Tipo II (programa de asignación y referencia)	1	no significativa
Total	**53**	**Moderada**

Cuadro adaptado de Leithwood & Sun, 2012, incorporando la nueva evidencia.

sun 1.indd 92 12/29/16 11:54 AM

liderazgo escolar transformacional tiene un impacto grande, significativo y positivo en las metas compartidas (media ponderada r = .67), un impacto cercano a grande en la cultura organizacional (.44) y un impacto moderado en la toma de decisiones compartida (.36)[2] (Leithwood & Sun, 2012). La evidencia nueva no modifica significativamente dichos resultados. En cuanto a los resultados que solo fueron investigados por un estudio, evidenciaron que el liderazgo escolar transformacional tiene un gran impacto (en aspectos relacionados con la mejora y la coherencia escolar, la comunidad de aprendizaje, la eficiencia, una mejora en las dimensiones, establecer rumbos y capacitar a las personas, la docencia y la cohesión entre pares) y un leve impacto (en relación a la tecnología, la efectividad organizacional y el tipo de escuela).

En general, el liderazgo escolar transformacional tiene un impacto moderado en las condiciones escolares en su globalidad, en base a un promedio de los resultados de la revisión de Leithwood y Sun (2012) y la nueva evidencia. Todo parece indicar que el liderazgo escolar transformacional contribuye en forma más efectiva a propiciar metas compartidas y la cohesión y colaboración en las escuelas.

Dicha evidencia es una demostración sólida de la contribución del liderazgo escolar transformacional a las condiciones que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje. Esta observación es consistente con los hallazgos del sector empresarial en cuanto a que el liderazgo transformacional tiene efectos positivos moderados en la productividad organizacional (r = .37) durante la gestión de un cambio organizacional complejo (Underdue Murph, 2005).

La mayoría de las prácticas de liderazgo escolar transformacional individuales tiene un impacto positivo significativo en varias condiciones escolares. Ello indica que, para rediseñar la cultura y la organización escolar, los líderes transformacionales tienen que poner en práctica todas las prácticas y ocuparse de diferentes aspectos escolares, entre los que se incluyen las dimensiones "establecer rumbos" (por ejemplo, desarrollar una visión compartida), "construir relaciones" y "capacitar a las personas" (por ejemplo, brindándoles estimulación intelectual) y propiciar estructuras de colaboración.

2. Esto, de acuerdo a la convención ampliamente utilizada para evaluar la correlación de la magnitud de los tamaños de los efectos establecida por Cohen (1977, 1988). ('Grande' se define como ³ .50; 'Moderada' se define como <.50 y ³ .30; 'Leve' se define como <.30 y ³ .10).

sun 1.indd 93 12/29/16 11:54 AM

Liderazgo escolar transformacional y resultados docentes

El Cuadro 2 resume los impactos del liderazgo escolar transformacional en los resultados relacionados con los docentes y se basa en la revisión de Leithwood y Sun (2012), así como en la nueva evidencia incluida en esta revisión. La influencia del liderazgo escolar transformacional en los estados emocionales es mayor (efectos muy grandes) que en las prácticas docentes (efectos cercanos a grandes) y en los estados emocionales colectivos (efectos leves). La nueva evidencia, respalda dicha conclusión. Lo anterior es consistente con la teoría del liderazgo transformacional que se origina en el ya mencionado trabajo de Burns (1978), muestra que la influencia del liderazgo transformacional consiste en propiciar la motivación y la ética de los líderes y seguidores, lo que se traduce en un esfuerzo de estos últimos por alcanzar la visión. Al promediar los resultados de la revisión de Leithwood y Sun (2012) y la nueva evidencia, el impacto global del liderazgo escolar transformacional en diferentes resultados docentes en su conjunto es grande, significativo y positivo.

En particular, el liderazgo escolar transformacional tiene un gran impacto en los siguientes resultados docentes: en los estados emocionales individuales de los docentes: su percepción de la efectividad de los líderes, la satisfacción laboral y el compromiso docente y en la práctica docente: el comportamiento organizacional ciudadano de los docentes.

Al parecer, el liderazgo escolar transformacional influye en forma importante en propiciar una percepción individual positiva de los líderes y en optimizar los estados psicológicos individuales y las prácticas docentes. Esta observación es consistente con revisiones previas (Leithwood & Sun, 2012; 2009; Leithwood & Jantzi, 2005; y Chin, 2007).

En comparación con el fuerte impacto del liderazgo escolar transformacional en los estados emocionales de los docentes, el liderazgo transformacional en contextos no educativos tiene un impacto menor pero positivo en la satisfacción laboral en organismos públicos ($r = .47$), en el compromiso del trabajador ($r = .48$) y en la productividad laboral en organizaciones públicas y privadas en procesos de cambio ($r = .14$) (Underdue Murph, 2005). Por lo general, el impacto grande y significativo de las prácticas de liderazgo escolar transformacional individuales es

sun 1.indd 94 12/29/16 11:54 AM

Cuadro 2
Impacto del liderazgo transformacional en los resultados docentes

	Impactos del liderazgo	
Variables de resultados docentes (21)	**Número de análisis**	**Media ponderada r, o r**
Resultados agregados		
Estados individuales	86	muy grande
Percepción docente de la efectividad del liderazgo	11	muy grande
Satisfacción laboral	19	muy grande
Compromiso con el trabajo	25	muy grande
Percepción docente de los resultados estudiantiles y de los padres	1	Grande
Sentido de comunidad	1	Grande
Confianza	2	Grande
Percepción docente de los cambios estudiantiles	1	Moderado
Empoderamiento docente	6	Moderado
Tendencia de los docentes a asumir riesgos	1	Moderado
Eficacia del profesor	8	Leve
(Reducir) el estrés	1	Leve
(Reducir) el agotamiento	1	Leve
Motivación docente	6	no significativo
Estados colectivos	4	Leve
Potencia del grupo	1	.39***
Metas consensuadas	1	.25***
Eficacia docente colectiva	2	.18***
Prácticas docentes	10	Cercano a grande
Prácticas disciplinarias de los docentes	1	Grande
Utilización docente del conocimiento	1	Grande
Efectividad docente	1	Grande
Comportamiento organizacional ciudadano	4	Grande
Esfuerzos laborales docentes	1	Grande
Colaboración docente	1	Leve
Liderazgo docente	1	no significativo
Total	**100**	**Grande**

Cuadro adaptado de Leithwood & Sun, 2012, incorporando la nueva evidencia.

sun 1.indd 95 12/29/16 11:54 AM

producto de conductas del director, como, por ejemplo, generar una visión compartida, brindar estimulación intelectual y apoyo individual, y el modelamiento de conductas (Leithwood & Sun, 2012).

Liderazgo escolar transformacional y resultados estudiantiles

Los estudios incluidos en la nueva evidencia que analizaron los impactos del liderazgo escolar transformacional en los resultados de los aprendizajes estudiantiles son muy escasos, con la excepción de Avila (2016), que analizó los efectos del liderazgo escolar transformacional en las tasas de graduación. En consecuencia, las principales conclusiones de la revisión de Sun & Leithwood (2012) sobre el impacto del liderazgo escolar transformacional en los resultados de los aprendizajes estudiantiles no varían con la evidencia nueva. En breve, el estudio de Sun & Leithwood (2012) arrojó que el liderazgo escolar transformacional tiene un impacto positivo directo, leve pero significativo en los aprendizajes estudiantiles. Un análisis adicional del impacto del liderazgo escolar transformacional en los aprendizajes estudiantiles en lectura y matemáticas arrojó los mismos resultados.

Las conclusiones de dicha revisión en cuanto a los impactos positivos, significativos y directos del liderazgo escolar transformacional en el desempeño estudiantil confirmó los resultados anteriores: "los resultados de estos ocho estudios son dispares, pero tienden a concluir que el liderazgo escolar transformacional tiene un impacto significativo en el desempeño" (Leithwood & Jantzi, 2005). Dichos hallazgos también respaldan las conclusiones tentativas de revisiones sistemáticas sobre los impactos del liderazgo en los resultados estudiantiles (Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L., 2003) en términos de que hay cierta evidencia que los líderes escolares pueden tener un impacto en los resultados estudiantiles.

Las conclusiones del estudio efectivamente confirman que el liderazgo escolar transformacional tiene un impacto significativo en los aprendizajes estudiantiles, despejando así las interrogantes propiciadas por los resultados contradictorios en este ámbito de investigación. También son consistentes con los resultados meta-analíticos de los estudios realizados en base a diferentes modelos conceptuales de liderazgo (Brown, 2001; Waters, Marzano & McNulty,

sun 1.indd 96 12/29/16 11:54 AM

2010; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). En la investigación de Chin (2007) sobre los impactos del liderazgo escolar transformacional en los aprendizajes estudiantiles realizada en base a estudios inéditos, la magnitud del efecto (media ponderada r =. 49) es más alta.

El estudio de Robinson, Lloyd y Rowe (2008) arrojó una relación ES = .11 entre el liderazgo escolar transformacional y los resultados estudiantiles y los autores afirmaron que el efecto promedio del liderazgo docente en los resultados estudiantiles era tres o cuatro veces más alto que el del liderazgo transformacional. Varios factores dificultan una comparación entre los hallazgos de este estudio y el de Robinson, Lloyd y Rowe; por ejemplo, desconocemos la naturaleza de las magnitudes de los efectos medios y el procedimiento que utilizaron para calcular la magnitud del efecto, ya que dicho estudio no brinda información sobre el análisis de la significación y homogeneidad de las magnitudes de los efectos.[3] Dicho lo anterior, el estudio de Robinson et al. (2008) arrojó importantes efectos promedios en los resultados estudiantiles relacionados con la dimensión de liderazgo que incluye los componentes "propiciar y participar en la formación docente y en los aprendizajes docentes". A su vez, el estudio indicó que las dimensiones relacionadas con las prácticas "establecer y planificar metas", "coordinar y evaluar la docencia y el currículo" (que constituyen prácticas de liderazgo enmarcadas en el liderazgo escolar transformacional y que fueron incluidas en la encuesta sobre la naturaleza del liderazgo escolar), tienen un impacto moderado en los resultados estudiantiles. A medida que las investigaciones van desarrollando una conceptualización más acabada del liderazgo escolar transformacional, se puede justificar su impacto en los aprendizajes estudiantiles. En el estudio de Brown (2001), los impactos del liderazgo transformacional y del liderazgo docente en los resultados escolares, medidos a través de diferentes resultados estudiantiles, son bastante similares (d = .62; .74). Los impactos de dos tipos de liderazgo en los resultados estudiantiles no arrojaron una diferencia significativa (Brown 2001). Como argumentaron Marks y Printy (2003), sería más provechoso que la investigación futura desarrollara un "liderazgo integrado" e identificara prácticas individuales de liderazgo efectivo para mejorar los aprendizajes estudiantiles.

3. Se puede encontrar una argumentación más sólida en Leithwood y Sun (2012).

sun 1.indd 97 12/29/16 11:54 AM

Antecedentes del liderazgo escolar transformacional

En comparación con la indagación sobre la naturaleza y los impactos del liderazgo escolar transformacional, la evidencia sobre los factores que dieron origen al liderazgo escolar transformacional es escasa. Solo existe una revisión previa, (Leithwood & Jantzi, 2005) que abordó el tema. En base a evidencia limitada, Leithwood y Jantzi clasificaron los antecedentes del liderazgo escolar transformacional en dos categorías: "internos" y "externos". Los antecedentes internos incluyen las motivaciones del líder, sus creencias sobre la propia eficacia, las capacidades, las características de personalidad (por ejemplo, optimismo, apertura), su vida interior, valores y procesos cognitivos. Los antecedentes externos pueden incluir las experiencias familiares tempranas, las experiencias de socialización profesional y los contextos de las políticas. Resumiendo los resultados de la revisión de Leithwood y Jantzi (2005), que fue realizada en base a siete estudios y a la nueva evidencia (19 estudios), el Cuadro 3 ilustra los antecedentes del liderazgo escolar transformacional.

A nivel interno, la eficacia colectiva de los líderes (gran impacto) es un buen predictor de prácticas de liderazgo escolar transformacional; le siguen la inteligencia emocional, la inteligencia cultural y la capacitación formal (impacto moderado).

En cuanto a los resultados que fueron investigados por un solo estudio, las destrezas conversacionales de los líderes, la empatía, la esperanza y determinación son factores promisorios. La inteligencia general o la reflexión moral de los líderes no parecen estar asociadas a este tipo de liderazgo.

A nivel externo, en tanto, las culturas y los valores colaborativos tienen una fuerte relación con el liderazgo escolar transformacional. Este se hace presente en contextos donde se implementan iniciativas de reforma en que la competencia tiene un nivel moderado.

En relación a los resultados investigados por un solo estudio, la socialización colaborativa, positiva y solidaria con los colegas pareciera ser un factor importante para la puesta en práctica del liderazgo escolar transformacional. Más allá de estas observaciones basadas en evidencia limitada, poco se sabe sobre los antecedentes del liderazgo transformacional, ámbito que requiere de investigaciones futuras.

sun 1.indd 98 12/29/16 11:54 AM

Cuadro 3
Impacto de los antecedentes en el liderazgo transformacional

	Impactos del liderazgo	
Antecedentes	**Número de análisis**	**Magnitud del efecto en base a la correlación r**
Resultados agregados		
Antecedentes internos	23	
Competencia emocional y social	1	Grande
Destrezas conversacionales	1	Grande
Eficacia colectiva	3	Grande
Empatía	1	Grande
Esperanza	1	Grande
Determinación	1	Grande
Autoeficacia	1	cercano a grande
Inteligencia emocional	3	Moderado
Inteligencia cultural	4	Moderado
Capacitación formal	3	+
Narcisismo	1	no significativa
Sabiduría	1	no significativa
Razonamiento moral	1	no significativa
Antecedentes externos	10	
Posición en la red escolar	1	Grande
Valores/cultura colaborativa	2	Grande
Relaciones con los subordinados	1	cercano a grande
Posición en la red distrital	1	Moderado
Cercanía, centralidad	1	Moderado
Horas de contacto con el mentor	1	Leve
Proactividad	1	+
Iniciativas de reforma escolar	2	+
Total	**33**	

"+" indica una asociación positiva o probablemente positiva.
Cuadro obtenido resumiendo la nueva evidencia y los resultados de la revisión de Leithwood y Jantizi (2005).

sun 1.indd 99 12/29/16 11:54 AM

Conclusiones

Esta revisión aborda la naturaleza, los impactos y antecedentes del liderazgo escolar transformacional a partir de revisiones previas y de nueva evidencia no incluida en esas revisiones.

El liderazgo escolar transformacional tiene un gran impacto en los estados emocionales de los docentes y uno levemente menor en sus prácticas docentes. Su impacto en la implementación de condiciones escolares favorables para la enseñanza y el aprendizaje es cercano a grande. Finalmente, tiene un efecto directo leve pero significativo en los aprendizajes estudiantiles, conclusión consistente con los resultados de otras revisiones.

Este estudio reveló que la función relativa a "establecer rumbos", que consiste en desarrollar una visión compartida, propiciar metas consensuadas y especialmente generar altas expectativas de rendimiento, constituye el meollo del liderazgo escolar transformacional. Tratándose de las prácticas más estudiadas, las conclusiones indican que una visión compartida y las metas consensuadas tienen un fuerte impacto global, positivo y significativo en los resultados escolares y en los resultados docentes. Estos hallazgos respaldan conclusiones previas (Leithwood, 1994) en cuanto a que la influencia del liderazgo escolar transformacional está asociada a la capacidad de generar una visión y propiciar el compromiso con metas grupales.

Las conclusiones generales de este estudio sobre el papel clave que desempeñan los líderes transformacionales en establecer rumbos es consistente con los resultados que arrojan revisiones anteriores basadas en diferentes conceptualizaciones del liderazgo (por ejemplo, Brown, 2001; Hallinger & Heck, 1998), en el sentido que las metas y la visión de la escuela constituyen las vías a través de las cuales los directores influyen en la escuela y en los docentes. Más específicamente, aparte de la importancia de una visión compartida y metas consensuadas, este estudio destaca la importancia de las altas expectativas.

Otro hallazgo es que las dimensiones relacionadas con capacitar a las personas constituyen el pilar del liderazgo escolar transformacional. Los líderes que modelan buenas prácticas y brindan apoyo y estimulación intelectual tienen un gran impacto, positivo y significativo en los resultados escolares generales y en

sun 1.indd 100 12/29/16 11:54 AM

los resultados docentes. En particular, el apoyo individual contribuye en forma significativa a los aprendizajes estudiantiles. El meta-análisis de Brown (2001) en estudios que se basan en diferentes conceptualizaciones del liderazgo también arroja que hay una relación significativa entre la efectividad de la escuela y la consideración de los líderes (.36) y la inspiración (.40). Estos hallazgos confirman la marcada influencia del liderazgo escolar transformacional en varios aspectos de la escolaridad y la enseñanza y su impacto directo y leve, pero significativo en los aprendizajes estudiantiles.

Si bien la versiones tempranas del liderazgo transformacional hacían mayor hincapié en las dimensiones "capacitar a las personas" y "establecer rumbos", las conceptualizaciones posteriores del liderazgo transformacional ponen más énfasis en las dimensiones de liderazgo relacionadas con "gestar una cultura", como lo reflejan el liderazgo docente transformacional, el inventario de prácticas de liderazgo y el cuestionario de conductas de liderazgo. Dos tipos de prácticas de liderazgo escolar transformacional, "crear estructuras colaborativas" y "fortalecer la cultura escolar" arrojaron un gran impacto, significativo y positivo en los resultados globales de la escuela y un impacto moderado pero significativo y positivo en los resultados generales de los docentes (Leithwood & Sun, 2012). En particular, el estudio de Sun y Leithwood (2012) demostró que la generación de estructuras colaborativas contribuía en forma significativa y positiva a los aprendizajes estudiantiles.

A medida que los estudios empíricos han evidenciado el impacto positivo de las dimensiones de gestión del liderazgo (por ejemplo, la recompensa contingente) en varios resultados, la dimensión administrativa del liderazgo transformacional ha ido consolidando su rol y su participación en el modelo, tal como lo reflejan las versiones tempranas del liderazgo escolar transformacional. El estudio de Verona (2001), por ejemplo, demostró que el liderazgo transformacional de los directores, que incluye dimensiones de liderazgo transformacional y administrativo (por ejemplo, la recompensa contingente) tuvo un impacto significativo en las tasas de aprobación de la prueba de aptitud de secundaria de Nueva Jersey en las áreas de lectura, matemáticas y escritura. En palabras del autor del estudio, "contrariamente a lo afirmado por algunos, el liderazgo transformacional es efec-

sun 1.indd 101 12/29/16 11:54 AM

tivamente una combinación de las conductas transformacionales de Bass y Avolio y de algunas de sus conductas transaccionales" (pág. 228).

Se observó que la recompensa contingente, la forma más activa del liderazgo transaccional en el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ, por su sigla en inglés), tiene un impacto positivo en algunos resultados organizacionales, al igual que la dimensión de liderazgo transformacional, y se correlaciona más cercanamente con el liderazgo transformacional agregado que con el liderazgo transaccional agregado (por ejemplo, Leithwood et al., 1996; Judge & Piccolo, 2004). Dicho lo anterior, los resultados relativos a la función de la recompensa contingente son contradictorios; por ejemplo, varios estudios indican que la recompensa contingente tenía mayor peso en el liderazgo transformacional en tanto que otro estudio reveló que la recompensa contingente y la administración por excepción iban unidas (Leithwood et al., 2005). Se requieren más estudios para explorar el rol de la dimensión administrativa del liderazgo escolar transformacional.

Aunque existen varias prácticas de liderazgo relacionadas con la gestión de la docencia que han sido desarrolladas e incluidas en la conceptualización del liderazgo escolar transformacional, tal como lo refleja la versión reciente de la encuesta sobre la naturaleza del liderazgo escolar, son escasos los estudios que han analizado sus impactos. Esta limitación justifica que se realicen más investigaciones en el futuro. El meta-análisis de Brown (2001) de estudios que se basan en diferentes conceptualizaciones del liderazgo arrojó relaciones significativas entre la efectividad escolar y las dimensiones de liderazgo focalizadas en la organización de la docencia ($d = .66$).

Los estudios sobre la naturaleza y los impactos del liderazgo escolar transformacional (por ejemplo, compromiso de los docentes, satisfacción laboral y percepciones de los docentes de la efectividad de los líderes) tienen ciertos elementos en común a pesar de haber sido realizados en entornos o ubicaciones geográficas muy dispares (por ejemplo, Li, 2010; Li & Zhu, 2015). El análisis del liderazgo en diferentes naciones y la identificación de prácticas de liderazgo que no están teñidas por una cultura o que, por el contrario, son propias de determinadas culturas, nos permitirá desarrollar este tipo de liderazgo en diferentes contextos.

sun 1.indd 102 12/29/16 11:54 AM

Considerando la fuerte o significativa influencia del liderazgo escolar transformacional en los resultados escolares, docentes y estudiantiles, es importante saber cómo propiciar este tipo de liderazgo. Fruto de la escasa evidencia sobre los antecedentes del liderazgo escolar transformacional, se requieren investigaciones más globales o teóricamente orientadas para develar los factores que dan origen a este tipo de liderazgo. Los hallazgos que arrojen dichas investigaciones son de importancia capital para orientar los programas de formación para el liderazgo.

Por último, el liderazgo es el proceso de influir sobre las personas (Yukl, 1994). No está referido a lo que ocurre con el líder sino con los seguidores, cómo se influye sobre ellos y en qué medida y sobre cuántos se ha influido. Después de sucesivas revisiones, especialmente revisiones meta-analíticas (por ejemplo, Leithwood & Sun, 2012) que identificaron y describieron las prácticas de liderazgo escolar transformacional presentes en diferentes modelos de liderazgo, dichas prácticas básicas constituyen un excelente punto de partida para comprender la naturaleza y los procesos de liderazgo escolar transformacional que influyen en los aprendizajes estudiantiles. La influencia de los líderes escolares es indirecta (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2010). Se han realizado varios estudios para analizar los impactos del liderazgo escolar transformacional en factores relacionados con los resultados escolares y docentes, y sobre el impacto de las condiciones escolares y factores relacionados con los docentes sobre los resultados estudiantiles.

Es necesario articular estos tipos de impactos para arrojar más luces sobre las formas en que los líderes escolares transformacionales mejoran los aprendizajes estudiantiles. También se requieren nuevas investigaciones que incorporen variables mediadoras en su diseño para describir la influencia indirecta del liderazgo escolar transformacional en los aprendizajes estudiantiles. Para contribuir a este esfuerzo, habrá que recurrir a modelados estadísticos más complejos, como por ejemplo el modelado de ecuaciones estructurales (véase Beverborg, Sleegers, Endedijk & Veen, 2015).

sun 1.indd 103 12/29/16 11:54 AM

Bibliografía

Antonakis, Cianciolo, & Sternberg (2004). Leadership: Past, present and future. En J. Antonakis, A. T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds.), The nature of leadership (pp. 3-13). Thousand Oaks: Sage.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 441-462.

Avila, S. (2016). The relationship between deans' transformational leadership skills and student graduation rates in vocational colleges, disertación, Brandman University, Irvine, CA (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 10036397).

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1996). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.

Bass, B. M. (1997). *The ethics of transformational leadership. KLSP: Transformational Leadership, Working Papers. Academy of Leadership Press. Consultado el 25 de diciembre de 2006 en http://www.academy.umd.edu/publications/klspdocs/bbass_p1.htm*

sun 1.indd 104 12/29/16 11:54 AM

Bass, B. M. & Avolio, B. (2000). Multifactor leadership questionnaire: Technical report (2a. ed.). California: Mind Garden.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. *(1998, September, 24) Ethics, character, and authentic transformational leadership.* Consultado el 3 de junio de 2002 en http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html

Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes. Londres: EPPI-Centre, Social Science, Research Unit, Institute of Education.* Consultado el 4 de febrero de 2010 en http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=317

Beverborg, A. O. G., Sleegers, P. J. C., Endedijk, M. D., & Veen, K. V. (2015). *Towards Sustaining Levels of Reflective Learning: How Do Transformational Leadership, Task Interdependence, and Self-Efficacy Shape Teacher Learning in Schools, Societies, 5(1), 187-219; doi:10.3390/soc5010187.*

Brown, L. I. (2001). *A meta-analysis of research on the influence of leadership on student outcomes. Tesis de doctorado.* Instituto Politécnico de Virginia y State University, Estados Unidos.

Burns, J. M. (1978). *Leadership. Nueva York: Harper and Row.*

Chin, J. P. (2007). *Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA.* Asia Pacific Education, 8 (2), 166-177.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª ed.).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hallinger, P. (1992). *"The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders", J*ournal of Educational Administration, Vol. 30 No. 3; p. 35-50

sun 1.indd 105 12/29/16 11:54 AM

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement,* 9(2), 157-191.

Hallinger, P., Wang, W. C., & Chen, C. W. (2013). *"Assessing the measurement properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A meta-analysis of reliability studies", Educational Administration Quarterly,* Vol. 49 No. 2, 272 -309.

Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). *Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership.* Educational Administration Quarterly, 32 (4), 512- 538.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). *Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. Journal of Applied Psychology, 89(5), 755-768.*

Kouzes, J.M. and Posner, B.Z. (1993), *Leadership Practices Inventory. A Self-assessment and Analysis,* edición aumentada, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations (Revised ed.).* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly,* 30, 498-518.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). *A century's quest to understand school leadership.* In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), Handbook of research on educational administration (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

sun 1.indd 106 12/29/16 11:54 AM

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. School Effectiveness and School Improvement,* 1(4), 249-280.

Leithwood, K., & Steinbach, R. (1991b). *Indicators of transformational leadership in the everyday problem solving of school administrators.* Journal of Personnel Evaluation in Education, 4, 221-244.

Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). *Transformational school leadership.* In Leithwood (Ed.), International handbook of educational leadership and administration (pp. 785-840). Países Bajos: Kluwer Academic

Leithwood, K. and Jantzi, D. (1997), *"Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication"*, Journal of Educational Administration, Vol. 35 No. 4, pp. 312-331.

Leithwood, K. and Jantzi, D. (1999), *"The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school"*, Educational Administration Quarterly, Vol. 10 No. 4, pp. 451-479.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *Transformational school leadership effects: A replication.* School effectiveness and school improvement, 10(4), 451-479.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). *The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school.* Educational Administration Quanterly, 35, 679-706.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of the evidence linking leadership to student learning.* Nueva York: the Wallace Foundation.

sun 1.indd 107 12/29/16 11:54 AM

Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. The Wallace Foundation.* Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.

Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making school smarter: Leading with evidence (3nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K., & Sun, J. P. (2009). *Transformational school leadership effects on schools, teachers and students.* In W. Hoy & M. Dipaola (Series Eds.), Research and theory in educational administration: Vol. 8. Studies in school improvement programs (pp. 1-22). Charlotte, NC: Information Age.

Leithwood, K. & Sun, J.- P. (2012). *The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research.* Educational Administration Quarterly, 48(3), 387-423.

Leithwood, K. & Louise, K. (2102) *Linking Leadership to Student Learning.* Nueva York: the Wallace Foundation.

Li, D.-J. (2010). *Relationship Analysis Between Principals' Transformational Leadership, Teachers' Organizational Commitment and Teachers' Job Satisfaction of Rural Middle School,* tesis de maestría, Soochow University, Suzhou, China (disponible en la excelente base de datos china de disertaciones y tesis: texto completo).

Li, P. and Zhu, D.-Q. (2015). Multidimensional measurement of the effectiveness of transformational leadership in Schools, Education Science, 31(1), 26-32.

sun 1.indd 108 12/29/16 11:54 AM

Marks y Printy (2003). *Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence.* Journal of School Leadership. http://sprinty.wiki.educ.msu.edu/file/view/Transfomational+leadership.pdf

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results. Aurora, CO: ASCD y McREL. National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders 2015. Reston, VA: Autor.*

Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-74.

Robinson, V. (2011) Student-Centered Leadership. San Francisco. Jossey- Bass LLibrary in Education.

Sashkin, M. (1990). *The visionary leader: Leadership behavior questionnaire. Amherst, MA: Human Resource Development Press.*

Sashkin, A. (2004). Transformational leadership approaches: A review and synthesis. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 171-196). Thousand Oaks: Sage.

Sun, J.- P. & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. Leadership & Policy in Schools, 11(4), 418-451.

Sun, J.- P., & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies 5*(3), 566-582; doi:*10.3390/soc5030566*.

Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1990). *The transformational leader. Toronto: John Wiley and Sons.*

sun 1.indd 109 12/29/16 11:54 AM

Underdue, M. Y. (2005). *A meta-analytic review of the relationship between transformational leadership during complex organization change and worker and organizational outcomes in public and private sector organizations. Disertación doctoral, University of La Verne, Estados Unidos.*

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2010). *McREL's Balanced Leadership Framework: Developing the Science of Educational Leadership. Consultado el 1 de marzo de 2010 en http://www.nga.org/cda/files/0404mcrel.pdf.*

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization. Nueva York: The Free Press.*

Wiley, S.D. (1998). *School leadership and professional community: Effects on student achievement.* Dissertation Abstracts International, 59(10)A, AAI9910535.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. Educational Administration Quarterly, 39(3), 398-425.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations (3a. vedición).* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ballard, R.L. (2008). Principals' leadership style and school climate as perceived by teachers in Aftican-American Christian schools in the Baltimore-Washington, D.C. metropolitan area, disertación doctoral, Capella University, Minneapolis, MN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3331366).

sun 1.indd 110 12/29/16 11:54 AM

Baltrus Reichanadter, F.J. (2005), Transformational leadership: Analysis of gender leadership and perceptions of mandated school reform, disertación doctoral, Purdue University, West Lafayette, IN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo Publicación No. AAT 3191547).

Bolton, D.A. (2010), The relationship between principals' transformational leadership behaviors and school culture, disertación doctoral, University of Phoenix, Phoenix, AZ (available from the ProQuest Dissertations and Theses Database: Full Text, Publication No. AAT 3452455).

Chembo, D.C., Kimani, C., Musiega, D., and Willy, A.M. (2013), The effect of transformational leadership style on teacher efficacy in public secondary schools in Kakamega central sub county, Kenya, The International Journal of Business and Management, Vol. 2 No. 5, pp. 738-753.

Daniel, C. L. (2005). *The relationship between levels of moral reasoning and transformational leadership behaviors of West Virginia public school administrators* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (305359116). Consultado en: http://search.proquest.com/docview/305359116?accountid=14472*

Davidson, B. A. (2014). *Examining the relationship between non-cognitive skills and leadership: The influence of hope and grit on transformational leadership behavior* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo (1651235996). Consultado en http://search.proquest.com/docview/1651235996?accountid=14472*

Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. Eurasian Journal of Educational Research, 33, 93-112.

sun 1.indd 111 12/29/16 11:54 AM

Di Vincenzo, R.J. (2008), *School leadership and its relation to school performance,* disertación doctoral, Brandman University, Irvine, CA (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 10036397).

Edwards, C.B. (2008), *An investigation of the relationship between transformational leadership and organizational health,* disertación doctoral, Capella University, Minneapolis, MN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3311413).

Edward, J. R., Knight, D. K., & Broome, K. M. (2010). The development and validation of a transformational leadership survey for substance use treatment programs. *Substance use and Misuse, 45*, 1279-1302.

Eshbach, E.C. (2008), The symbolic relationship new principals and the climate of the schools in which they lead, disertación doctoral, Duquesne University, Pittsburgh, PA (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3303016).

Eyal, O., and Roth, G. (2011), Principals' leadership and teachers' motivation", Journal of Educational Administration, Vol. 49 No. 3, pp. 256-275.

Fernet, C. (2011). Development and validation of work role motivation scale for school principals (WRMS-SP). *Educational Administration Quarterly, 47*, 307-331.

Fernet, C., Austin, S. F., & Dussault, M. (2009). *L'importance de la specificite des roles professionnels d'ecole [the importances of work role efficiency in the evaluation of self-efficacy perceptions].*
31ª Reunión de la Asociación para el desarrollo de metodologías de evaluación en educación (ADMEE), Quebec, Canadá.

sun 1.indd 112 12/29/16 11:54 AM

Fisher, H.L. (2015), No Child Left Behind Act: Transformational leadership and adjudicated students' achievement in secondary school, disertación doctoral, Capella University, Minneapolis, MN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3687085).

Garity, T.C. (2011), Correlation between transformational leadership practices of teachers and administrators of a large suburban newly established high school, disertación doctoral, Lincoln Memorial University, Harrogate, TN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3498065).

Greaves, C.E., Zacher, H., McKenna, B., and Rooney, D. (2014), Wisdom and narcissism as predictors of transformational leadership, Leadership and Organization Development Journal, Vol. 35 No. 4, pp. 335-358.

Greb, W. (2011), Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement, disertación doctoral, Marian University, Indianapolis, IN disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3468985).

Hebert, E. B. (2010). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals* (Ph.D.). Disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (859012025). Consultado en http://search.proquest.com/docview/859012025?accountid=14472

Henkel, T.G. (2012), The relationship between transformational leadership styles and university adjunct faculty work engagement, disertación doctoral, Northcentral University, Prescott, AZ (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3497821).

sun 1.indd 113 12/29/16 11:54 AM

Hines-Brown, A. (2013), Does leadership style matter? An investigation of transformational leadership qualities in Georgia K-12 schools, disertación doctoral, Capell University, Minneapolis, MN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3589234).

Huang, W.-Y. and Hsieh, C.-L (2010), A study on relationships between principal's transformational leadership and physical educational teachers' teaching performance in Taipei elementary schools, International Journal of Organizational Innovation, Vol. 3 No. 2, pp. 80-96.

Ibarra, L.A. (2008), Transforming a school culture: Examining the leadership behaviors of successful principals, disertación doctoral, University of California, San Diego, CA (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3315044).

Keung, E.K. and Rockinson-Szapkiw, A.J. (2013), The relationship between transformational leadership and cultural intelligence, Journal of Educational Administration, Vol. 51 No. 6, pp. 836-854.

Keys, M.R. (2010), The relationship between transformational leadership behaviors of middle school principals, the development of learning communities, and student achievement in rural middle schools in the Mississippi delta, disertación doctoral, Union University, Jackson, TN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación ion No. AAT 3407427).

Keung, E. K., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). The relationship between transformational leadership and cultural intelligence: A study of international school leaders. *Journal of Educational Administration, 51*(6), 836-854.

sun 1.indd 114 12/29/16 11:54 AM

Kindel, D. (2011). *Teacher commitment to the implementation of ninth grade academies and their perceptions of school leadership* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (863480237). Consultado en http://search.proquest.com/docview/863480237?accountid=14472*

Krishnan, V. R. (2001). Value systems of transformational leaders. *Leadership & Organization Development Journal, 22*(3), 126-131.

Lilla, D. (2013), "Principal transformational leadership behaviors, teachers' sense of efficacy, and student graduation rates in high needs high schools", disertación doctoral, Dowling College, New York, NY (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 34574113).

López, C.J. (2013), "Personality and leadership in counselor educators: The big five factors, transformational leadership, and transactional leadership", disertación doctoral, Ohio University, Athens, OH (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3667129).

Lussiez, Y. W. (2009). *The empathic principal: The relationship between empathy, transformational leadership, and teacher self -efficacy* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (304951844). Consultado en http://search.proquest.com/docview/304951844?accountid=14472*

McCarley, T.A. (2012), "Transformational leadership related to school climate", disertación doctoral, The University of Houston-Clear Lake, Huston, TX (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3535675).

sun 1.indd 115 12/29/16 11:54 AM

Menon, M. E. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness, and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 52*(4), 509-528.

Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principal's social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 8-39.

Peart, D. (2014). The relationship between emotional intelligence and transformational leadership behavior in virtual academic leaders (Ed.D.). disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (1528557765). Consultado en http://search.proquest.com/docview/1528557765?accountid=14472

Marin, J.R. (2013), "The relationship between ethnicity, self-efficacy, and beliefs about diversity to instructional and transformational leadership practices of urban school principals", disertación doctoral, University of Southern Carolina, Los Angeles, CA (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3609952).

Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, R., & Fetter, J. (1990). Transformational behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly, 1*, 107-142.

Popper, M., & Sleman, K. (2001). Intercultural differences and leadership perceptions of jewish and druze school principals. *Journal of Educational Administration, 39*(3), 221. Consultado en *http://libdata.lib.ua.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=56508420&site=eds-live&scope=site*

sun 1.indd 116 12/29/16 11:54 AM

Mills, M.J. (2008), "Leadership and school reform: The effects of transformational leadership on Missouri assessment", disertación doctoral, Capella University, Minneapolis, MN (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3609952).

Oyinlade, A.O. (2006), "A method of leadership effectiveness: Introducing the essential behavior leadership qualities approach", Performance Improvement Quarterly, Vol. 19 No. 1, pp. 25-40.

Sammons, P., Davis, S., Day, C. and Gu, Q. (2014), "Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership", Journal of Educational Administration, Vol. 52 No. 5, pp. 565-589.

Saxe, D. (2011). *The relationship between transformational leadership and the emotional and social competence of the school leader* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo.* (871194254). Consultado en *http://search.proquest.com/docview/871194254?accountid=14472*

Shatzer, R.H. (2009), "A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction", disertación doctoral, Brigham Young University, Provo, UT (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3399100).

Sherley, B. (2015), "Investigating the relationship between a school principal's transformational leadership style and a teacher's sense of self-efficacy", disertación de doctorado, California State University, Fresno, CA (No. AAT 3673029).

sun 1.indd 117 12/29/16 11:54 AM

Smith, D. L. (2013). The role of mentoring in the leadership development of pre-service school librarians. *Education Libraries, 36*(1), 15-23.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570.

Sompongtam, P. (2016), "A mixed method study on the influence of principal's transformational leadership on teacher efficacy", disertación doctoral, ST. John's University, New York, NY (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 10098970).

Stokes, D.M. (2013), *"Exploring the relationship between cultural intelligence, transformational leadership, and burnout doctorate of education students",* disertación doctoral, Liberty University, Lynchburg, VA (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3603987).

Stoltzfus, K. M. (2010). *The relationship between teachers' training transfer and their perceptions of principal leadership style* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (305183003). Consultado en http://search.proquest.com/docview/305183003?accountid=14472*

Sutherland, I. E. (2011). *Communication competence and trust in leaders: From transactional, through transitional, to transformational exchanges* (Ed.D.). *disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo. (903793150). Consultado en http://search.proquest.com/docview/903793150 ?accountid=14472*

sun 1.indd 118 12/29/16 11:54 AM

Trepainier, S., Fernet, C., & Austin, S. (2012). Social and motivational antecedents of perceptions of transformational leadership: A self-determination theory practice. *Canadian Journal of Behavioral Science, 44*(4), 272-277.

Wang, N., Wilhite, S., & Martino, D. (2016). Understanding the relationship between school leaders' social and emotional competence and their transformational leadership: The importance of self-other agreement. *Emotional Management Administration and Leadership, 44*(3), 467-490.

Wang, N., Young, T., & Whlhite, S. C. (2011). Assessing students' emotional competence in higher education: Development and validation of the widener emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*, 47-62.

Wasden, S.T. (2014), "A correlational study on transformational leadership and resilience in higher education leadership", disertación doctoral, University of Idaho, Moscú, ID (disponible en la base de datos de disertaciones y tesis ProQuest: Texto completo, Publicación No. AAT 3624403).

Witmer, M. L. (2005). *Relationships among transformational leadership, family background, teachers' commitment to change, effective schools' characteristics, and student achievement in california public comprehensive high schools: A structural equation model. (Inédito Ed. D.). Azusa Pacific University, Azusa, CA.*

Xeinabadi, H. R. (2013). Social exchange outcomes of transformational leadership: Comparing male and female principals of public primary schools. International Journal of Educational Management, (730), 743.

sun 1.indd 119 12/29/16 11:54 AM

Zeinabadi, H.R. (2013), "Social exchange outcomes of transformational leadership: Comparing male and female principals of public primary schools in Iran", International Journal of Educational Management, Vol. 27 No. 7, pp. 730-743.

sun 1.indd 120 12/29/16 11:54 AM

Liderazgo ético: una forma moral de "ser en" el liderazgo

David Giles*
Carolina Cuéllar**

En un contexto ideológico de presión, donde la escuela vive una peligrosa "fatiga del cambio", los autores subrayan que el imperativo moral de la educación hace necesario relevar los principios, creencias y valores morales que son propugnados el líder, y que trascienden sus competencias técnicas. Basado en una genuina preocupación por los demás, el liderazgo ético pone al centro de su quehacer, el desarrollo integral de los estudiantes así como de quienes se desempeñan profesionalmente en el centro educativo. Para lograrlo, requiere que los directivos escolares "se comprometan en una búsqueda apasionada y moral de un cambio educativo, que radica en la comprensión profunda del carácter relacional del liderazgo local y de la puesta en práctica de las sensibilidades relacionales que se derivan".

Iniciamos la primera sección de este capítulo describiendo el contexto educativo internacional marcado por el predominio del neoliberalismo y del racionalismo económico. Analizamos el contexto ideológico de la educación y la urgente necesidad de contar con líderes éticos cuya presencia y práctica confieran mayor conciencia y determinación a los directivos escolares y cargos afines para revisar y realinear su forma de "ser en" el liderazgo, con el propósito de consolidar el imperativo moral de la educación.

* Profesor en temáticas de Liderazgo y Gestión Educativa de la Escuela de Educación de la Universidad de Flinders, Australia del Sur, donde fue decano entre 2012 y 2016.

** Investigadora adjunta de la Facultad de Educación y del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, Cedle.

gyles cuellar 1.indd 121 12/29/16 11:54 AM

En la segunda sección de este capítulo abordamos el conocimiento disponible en la literatura y en autores seminales respecto de los líderes éticos y formulamos algunas distinciones sobre ética, liderazgo ético y práctica ética.

En la tercera y última sección del capítulo presentamos un nuevo marco del liderazgo ético a partir de una óptica experiencial y fenomenológica. Desde este enfoque, las sutilezas y complejidades del contexto educacional "tal como es vivido" muestran la incertidumbre relacional y el carácter dinámico de las experiencias a las que están sujetos los líderes éticos. La búsqueda y promoción de líderes éticos no consiste en un "listado de tareas", sino en un empeño apasionado y moral por el cambio educativo que radica en la valoración profunda del carácter relacional del liderazgo local y la puesta en práctica de las sensibilidades relacionales que se derivan. Ese tipo de liderazgo ético no es para personas sin carácter.

Hemos acotado los contenidos de este capítulo entregando sólo algunas referencias generales sobre la naturaleza ideológica de las narrativas escolares (Giles, 2015b; Giles y Palmer, 2015), el carácter ético y relacional de la cultura organizacional de una escuela (Giles y Yates, 2011, 2014), así como los conceptos esenciales y fenomenológicos que deben estar insertos en las iniciativas de formación para un liderazgo educativo y ético (Giles, Bell, Halsey y Palmer, 2012; Giles, Bell, Halsey, Palmer, Bills y Rogers, 2016). Creemos que la formación de líderes se torna inadecuada cuando el foco de la enseñanza es la aversión al riesgo y los imperativos de la gestión, así como cuando los programas de liderazgo omiten las complejidades e incertidumbres que implica trabajar en contextos específicos. Los programas de liderazgo descontextualizados son, en el mejor de los casos, contraproducentes y reducen el espacio para el necesario diálogo crítico en torno al carácter relacional, moral y ético de la educación y del liderazgo. Como hemos señalado, no nos extenderemos mayormente sobre estas ideas, pero las referencias anteriores pueden servir de base para un análisis más exhaustivo.

1. Contextos

Conscientes del carácter ideológico de la educación y sus reformas, vivimos en una época en que la escuela sigue atravesando grandes transformaciones. Los cambios ingentes y acelerados que ello demanda a los líderes educativos, direc-

gyles cuellar 1.indd 122 12/29/16 11:54 AM

tivos y administradores escolares no son casuales, sino el producto de la consolidación de un nuevo marco ideológico conocido como "racionalismo económico" (también denominado neoliberalismo, teoría del mercado, libertarianismo o *new right*). En ese nuevo contexto ideológico, la presión y la magnitud de los cambios, con la consiguiente "fatiga del cambio", se hacen sentir. La capacidad de discutir de manera colectiva los cambios propuestos suele dar pie a soluciones pragmáticas, en el mejor de los casos, y a un cumplimiento irreflexivo, en otros.

Esta ideología individualista considera el propósito y la práctica de la educación como un "bien privado" para un individuo. Más aún, la equidad en la educación es concebida como una oportunidad educacional en función de los "medios" de una persona y no como una equidad de resultados, relacionada con un "bien público". La sumisión ciega a esta presión ideológica produce una parálisis en los educadores ante la ausencia de una visión educacional que los deja atrapados entre la rendición de cuentas y la performatividad, asumiendo el concepto de educación de calidad como un "bien" privado y no como un "bien público" humanista, moral y ético. En esos contextos, la calidad de la educación es medida a través de métricas cuantitativas de eficiencia y costo-efectividad, más propias del mundo empresarial que de los contextos escolares. En estos últimos lo fundamental es la formación de los estudiantes, líderes educativos, culturas escolares y comunidades (Giles, 2008; Strike, 2007).

La influencia ideológica es de suma importancia para dar cuenta de cómo pensamos y practicamos la educación. Hoy, existe un nuevo lenguaje en uso para referirse a la naturaleza de la educación, caracterizándola como funcional, transaccional y centrada en los estudiantes como unidades económicas en fase de desarrollo. Esta visión contrasta con la esencia relacional de la educación, como una práctica moral y ética, que se evidencia en las iniciativas educativas arraigadas en una esencia crítica, humanista, relacional, basada en las fortalezas y sustentada en una visión perdurable de la educación (Giles, Smythe y Spence, 2012).

Esta ideología invasiva se fundamenta en hacer creer que constituye la forma más racional de proceder y que representa la esperanza de nuestro futuro educativo. El grave problema es que esta adhesión ideológica y sus valores inherentes, se han traducido en el olvido de los imperativos morales y éticos, considerados por muchos "tradicionales y anticuados".

gyles cuellar 1.indd 123 12/29/16 11:54 AM

El contexto ideológico y el liderazgo ético

Nunca hubo un momento y un lugar tan propicio como este para que el liderazgo ético gane adeptos. Es de gran relevancia que los líderes éticos, cuya presencia y práctica posibilitan una mayor conciencia e infunden entusiasmo a los líderes escolares y sus pares, revisen y vuelvan a alinear su forma de encarnar el liderazgo de manera de potenciar el "imperativo moral" de la educación (Fullan, 2003).

Un liderazgo de este tipo robustecería el diálogo entre las comunidades educativas en cuanto a los propósitos y procesos de las prácticas educativas. Desde esa perspectiva, tal vez la primera pregunta que habría que formularse es "por qué" estamos reformando sistemas educativos y escolares donde el manejo de excesivos sistemas de medición suelen no hacer más que reetiquetar las fortalezas y debilidades, a la vez que entorpecen la labor docente y su misión de facilitar experiencias significativas de aprendizaje. En efecto, ¿cuáles son las alternativas? y ¿cómo se alinearían las prácticas existentes y las potenciales alternativas con los valores educativos?

El imperativo de un liderazgo moral y ético dentro de nuestras escuelas y organizaciones educativas debiera ser fruto de una reflexión y no de una "*reacción*" frente a observaciones de un sistema educacional que parece estar filosóficamente quebrado y obsesionado con cifras que son la supuesta evidencia de una mayor eficiencia y efectividad. Aun cuando una mayor eficiencia y efectividad son logros valorables, este énfasis y el discurso que sustenta, puede desencadenar tres serios efectos en la salud a largo plazo de nuestras naciones:

• En primer lugar, podemos perder de vista a aquellos que forman parte del sistema educativo, aquellos que estamos llamados a servir, entre los cuales destacan nuestros hijos, los jóvenes, las familias y las comunidades locales.

• Segundo, la creciente y exclusiva demanda de resultados (empíricos) cuantitativos puede relegar a un segundo plano el propósito moral y ético al que debemos aspirar como educadores. La creciente delegación de la gestión a las escuelas y la incertidumbre frente a la disponibilidad de recursos suelen traducirse en un foco en el "proceso", con el consiguiente silencio respecto del propósito de la educación como una formación para la vida (Strike, 2007).

gyles cuellar 1.indd 124 12/29/16 11:54 AM

• Tercero, la magnitud de los cambios dentro de nuestras escuelas y sistemas conduce a una "fatiga del cambio". Docentes y líderes están abandonando sus cargos y buscando roles alternativos que son percibidos como más significativos en el plano personal y profesional.

2. Conocimiento "sobre" el liderazgo ético

Resulta difícil pensar que el liderazgo ético no constituya la base de la conducción de las escuelas del siglo XXI, pues la centralidad de la ética y la moral en la educación, ha sido reiterada con fuerza (Bottery, 1992; Burns, 1978; Fullan, 2003; Sergiovanni, 1992; Starratt, 2004). En efecto, el liderazgo escolar ya no es conceptualizado únicamente en términos de eficiencia técnica, sino como una actividad esencialmente moral y ética (Fullan, 2003; Sergiovanni, 1992; Shapiro y Stefkovich, 2011; Starratt, 2004).

Ciertamente, son muchas las razones de fondo que justifican la necesidad de contar con líderes éticos en las escuelas. Una primera está ligada a la noción de que la educación es, en esencia, una tarea moral. Como lo afirman Zubay y Soltis (2005), la educación es de esencia moral, ya que se ocupa de la formación de los seres humanos en todas sus dimensiones. Las escuelas no sólo influyen sobre el conocimiento de los estudiantes, sino además inciden sobre cómo éstos piensan y actúan. La esencia moral de la educación hace necesario que los directivos escolares promuevan el aprendizaje como una actividad moral, que se visualicen a sí mismos como agentes morales y que actúen de forma ética para marcar una diferencia en las vidas de sus estudiantes (Fullan, 2008; Kaser y Halbert, 2009).

Una segunda razón está vinculada al contexto escolar actual, marcado por altas expectativas, rendición de cuentas, estandarización y una creciente preocupación por medir los resultados educativos (Greenfield, 2004), tal como hemos mencionado anteriormente. Starratt (2004) señala que "los directivos escolares deben adaptarse a estos desafíos externos realizando ajustes dentro de sus escuelas" (p. 1). Sin embargo, estos ajustes no siempre reflejan el carácter moral de su rol. Es así como algunos líderes escolares actúan como meros administradores institucionales, en lugar de agentes morales, valiéndose principalmente de en-

gyles cuellar 1.indd 125 12/29/16 11:54 AM

foques instrumentales para enfrentar problemas educacionales (morales), lo que se traduce en una visión técnica del proceso de aprendizaje (Fullan, 2008). Esta posición se contrapone a la ética del cuidado que debe orientar las prácticas educativas. Noddings (1995) y Mayes (2005) describen la tarea de enseñar como un "cuidado ontológico", una expresión que alude al hecho de que los educadores no sólo están llamados a "enseñar" sino también a "sanar". Noddings (2010) sugiere que "el principal objetivo de una educación moral es formar personas que se involucren de manera exitosa en relaciones de cuidado" (p. 394). La labor educativa consiste, pues, en una vocación de cuidado con una especial preocupación por las relaciones (Giles, 2010, 2011a; Noddings, 1995, 2010).

Para liderar en un entorno con presiones externas, el liderazgo escolar debe sustentarse tanto en una solvencia técnica como en virtudes humanas (Sergiovanni, 1992). En primer lugar, debe fundarse en valores éticos sólidos que sirvan para lidiar con imposiciones y restricciones del sistema y centrarse en lo que es más beneficioso para los estudiantes (Gold et al., 2003; Shapiro y Stefkovich, 2011; Stefkovich, 2006). Es poco probable que los múltiples desafíos que exigen un sólido liderazgo ético disminuyan en un futuro próximo (Hermond, 2005; Shapiro y Stefkovich, 2011). Más bien, parece inevitable que las dimensiones éticas del liderazgo educativo se vuelvan cada vez más relevantes. De ahí la necesidad imperiosa de que los directivos escolares desarrollen, de manera formal e informal, una sensibilidad ética en todas las relaciones que conforman la comunidad educativa (Shapiro y Stefkovich, 2011; Tuana, 2007). Asimismo, se requiere que los directivos escolares conciban el aprendizaje como una actividad moral y lideren sus escuelas de manera ética, pese a las presiones que apuntan en un sentido contrario (Greenfield, 2004; Starratt, 2004).

El "conocimiento sobre" los líderes éticos a partir de la literatura y de autores seminales, incluye una comprensión de la ética, del liderazgo ético y de la práctica ética.

Ética, liderazgo ético y práctica ética

La ética y la moralidad están presentes en las prácticas cotidianas. Starratt (2004) describe la ética como "el estudio de las creencias, los supuestos, los principios y valores subyacentes que conforman la base de una forma moral de vivir"

gyles cuellar 1.indd 126 12/29/16 11:54 AM

(p. 5). Recogiendo esta perspectiva, Starratt (2004) y Bhindi y Giles (2010) amplían la noción de ética hacia un concepto más inclusivo de vida humana, "una forma de ser en la vida". El carácter holístico de la ética, hace que se distinga de la moral. Como señalan Freakley y Burgh (2002), la ética "es una esfera mucho más amplia de actividad humana, que apunta a una comprensión acerca de lo que significa vivir bien" (p. 97). La moral, por su parte, es percibida como "la puesta en acto de las creencias y de los compromisos éticos" (Starratt, 2004, p. 5). Por ende, la moral es el componente de la ética que se ocupa de los comportamientos y de las prácticas.

El liderazgo ético es una actividad moral sustentada en los fundamentos morales del líder. En términos esenciales, es "el intento de actuar a partir de los principios, las creencias, los supuestos y los valores del modelo ético adoptado por el líder" (Starratt, 2004, p. 5). Si consideramos el liderazgo ético como el acto de conducir según nuestras creencias y valores, surge la idea de que el liderazgo ético es más que un conjunto de pericias, habilidades y competencias, y que se expresa en todo lo que realiza el líder (West-Burnham, 2008). El liderazgo ético se orienta hacia las personas. En otras palabras, los individuos y las relaciones constituyen el centro del quehacer de estos líderes (Giles, 2011a; Greenfield, 2004). Visto así, ser ético es un atributo compartido con otras formas de liderazgo: auténtico, espiritual, servicial y apasionado (Bhindi y Duignan, 1997; Bhindi y Giles, 2010; Davies y Brighouse, 2008; Greenleaf, 2002; Smith et al., 2008). Pese a los traslapes terminológicos, el liderazgo ético invariablemente es un intento y una invitación a sostener un diálogo crítico sobre los propósitos de la educación y sobre la interrogante de "cómo" alcanzar dichos propósitos. Cuando, por ejemplo, nuestro propósito educativo implica la *formación* integral de cada estudiante, esto trae consigo implicancias significativas en cuanto al tipo de liderazgo y a la *formación* de culturas organizacionales que respalden esos esfuerzos. Utilizamos la expresión *formación* como un recordatorio de que la educación es siempre experimentada de manera holística y constituye un ámbito donde las relaciones pedagógicas y organizacionales cotidianas, marcan a un estudiante, un docente, un directivo, una familia y una comunidad por el resto de su vida.

La práctica ética evidencia una preocupación por actuar correctamente. Sin

gyles cuellar 1.indd 127 12/29/16 11:54 AM

embargo, la práctica ética no siempre conduce a un liderazgo ético. Como señala Flores (citado en Sergiovanni, 1992, p. 55), "actuar de manera ética y ser ético son dos cosas sustancialmente diferentes". El liderazgo ético es un enfoque sobre el vivir, en el cual la motivación de "ser ético" es definida y adoptada de manera interna, mientras que la práctica ética está más relacionada con actuar de acuerdo a principios o códigos aceptados.

Resulta fundamental que los líderes educacionales sean formados en el estudio de la ética y, más específicamente, en la ética del cuidado y la ética de la profesión (Shapiro y Stefkovich, 2011). En el marco de ese esfuerzo, el desafío consiste en promover la autorreflexión que conduzca a una mayor conciencia respecto de los enfoques de un individuo sobre "la ética de la práctica" (Shapiro y Stefkovich, 2011).

3. Características del contexto ontológico del liderazgo ético como una forma de "ser en" el liderazgo

Vivimos en una época en que la urgente demanda de un liderazgo ético puede llevar a subestimar la importancia de que los líderes *conozcan sobre* liderazgo ético junto con la necesidad de que co-construyan su conocimiento sobre la práctica a partir de experiencias de *"ser en"* el liderazgo (Bills, Giles y Rogers, 2016). Desde esta óptica, las sutilezas y complejidades del contexto educativo "tal como es vivido," evidencian la incertidumbre relacional y el carácter dinámico de las experiencias vivenciadas por los líderes éticos. Del mismo modo, la búsqueda y promoción de líderes éticos no es un tema que pueda incluirse en una "lista de tareas". Más bien, es la búsqueda apasionada y moral de un cambio educativo que radica en una comprensión profunda del carácter relacional del liderazgo local y de la puesta en práctica de las sensibilidades relacionales que se derivan. Ese tipo de liderazgo ético no es para personas sin carácter.

En esta sección pretendemos diferenciar el conocimiento experiencial y tácito de "ser en" el liderazgo, de la posesión de un conocimiento "sobre" el liderazgo ético. Argumentamos que el primer tipo de conocimiento permite un análisis de las visiones sobre el liderazgo que a menudo se dan por sentadas (Giles, 2008, 2015a; Giles et al., 2012). Del mismo modo, privilegiar relatos desde la experiencia es un recordatorio de que el liderazgo se ejerce siempre "en contexto" y que

gyles cuellar 1.indd 128 12/29/16 11:54 AM

implica sensibilidades que incluyen un grado de improvisación, la capacidad de determinación, y el *nous* (intelecto, espíritu) para "descifrar" el contexto relacional inmediato y dinámico.

Nuestra disquisición sobre la esencia experiencial y fenomenológica en que se basa el liderazgo ético se nutre de investigaciones cualitativas y fenomenológicas conducidas en Chile, Nueva Zelanda y Australia. Específicamente, estudios en los que se exploró el carácter fenomenológico del contexto educativo (Giles, 2008, 2015a); investigaciones longitudinales en las que se realizó seguimiento a directores novatos y otros muy experimentados en su condición de líderes éticos abocados a un cambio ideológico dentro de sus escuelas y comunidades (Giles, 2015b; Giles y Palmer, 2015); e investigaciones que exploraron las prácticas educativas de los líderes éticos (Cuellar, 2010; Cuellar y Giles, 2012; Cuellar y Giles, 2013), así como las características del liderazgo ético y la presencia inherente de sensibilidades relacionales (Giles, 2010, 2014). A continuación se presentan algunos de estos hallazgos.

Experiencias de "ser en" el liderazgo. Claves de la evidencia sobre el liderazgo ético

Los esfuerzos y las actividades de los líderes éticos están sustentados en una preocupación permanente por las interrelaciones. Considérense, por ejemplo, las siguientes preguntas retóricas:

¿Cuando deja un liderazgo de ser ético?
¿Cuando deja un liderazgo de ser relacional?
¿Cuando deja la educación de ser una experiencia holística?
¿Cuando deja la práctica educativa de ser portadora de valores?

El propósito de la investigación fenomenológica es develar comprensiones comunes sobre un fenómeno específico que han sido pasadas por alto en las experiencias cotidianas de la educación (Giles, 2008, 2009, 2015). Recientes investigaciones que exploraron la esencia fenomenológica de las relaciones en la educación revelaron cuatro hallazgos esenciales, que son significativos en cualquier debate sobre liderazgo ético. Esta evidencia es aplicable al marco general del

gyles cuellar 1.indd 129 12/29/16 11:54 AM

liderazgo ético, la formación de líderes, las prácticas pedagógicas, la formación de culturas organizacionales, desencadenando consecuencias para el contenido y la pedagogía de los programas de posgrado en liderazgo educativo para líderes en ejercicio, emergentes y aspirantes.

Los cuatro poderosos y, a la vez, simples hallazgos fenomenológicos sobre las características cotidianas de las relaciones son (Giles, 2008):

1. Estamos siempre, y ahora mismo, "en" relaciones;
2. Ontológicamente, las relaciones "existen en el espacio entre" nosotros;
3. Las relaciones siempre son importantes, estemos o no conscientes de ello; y
4. Estar "en" relación es como "ser parte de una obra" que consiste en relacionarse

Cuando se desglosan más estos hallazgos, surgen comprensiones esenciales que sustentan el liderazgo ético. Esta evidencia es desarrollada a continuación, ya que se relaciona con nuestras experiencias cotidianas de practicar el liderazgo (Giles, 2008, 2010):

1. Estamos siempre, y ahora mismo, "en" relaciones

Ser "humano"es relacionarse. Del mismo modo, no somos simplemente seres en el mundo; somos seres que están juntos en el mundo. Por ende, nuestro estar juntos perdura en presencia o ausencia de los demás. Más aún, podemos iniciar una relación pero, en términos fenomenológicos, esa relación nunca termina. Es como si las relaciones tuvieran una cualidad que perdura. Las implicancias pueden resultar obvias para comprender el carácter relacional del liderazgo ético y la complejidad de promover una cultura propicia dentro de nuestras escuelas y organizaciones educativas (Giles y Yates, 2011, 2014).

2. Ontológicamente, las relaciones "existen en el espacio entre" nosotros

Objetiva e históricamente, hemos concebido las relaciones en términos de los individuos (u objetos) involucrados en la relación. Desde una perspectiva fenomenológica, hemos asumido sin pensarlo que la relación entre los individuos existía en el espacio "entre" quienes se relacionan. La relación no es una de las personas o la otra, sino la relación y la vida que existe en el espacio entre ellos. Ello implica que todos somos moralmente responsables de la relación que existe entre nosotros y los demás, puesto

gyles cuellar 1.indd 130 12/29/16 11:54 AM

que somos capaces de influir sobre el espacio relacional, siempre dentro del alcance de nuestras relaciones de poder. Los modelos prevalecientes de psicología educacional han tendido a moldear nuestro discurso educativo sobre la naturaleza de la relación al punto de que las relaciones son objetivizadas y son percibidas como causales, transaccionales y de influencia. Martin Buber (1996, 2002) se refiere a las interrelaciones objetivizadas como una relación "yo-ello" en la que los demás son percibidos como "cosas" y a lo que él opone una visión más subjetiva de relación respetuosa de yo a tú.

El siguiente poema vincula la noción y prioridad de espacios relacionales con la idea de encender un fuego. Metafóricamente, el poema desentraña el significado de lo intersticial.

FUEGO

Lo que hace arder un fuego
es el espacio entre los leños,
un espacio de respiración.
Un exceso de algo bueno,
demasiados leños
demasiado apretados,
pueden apagar el fuego
con la misma certeza
que un balde de agua.
Por eso, para encender fuegos
debemos prestar atención
tanto a los espacios intersticiales
Como a la leña.

Cuando somos capaces de construir
espacios abiertos
de la misma forma
en que hemos aprendido
a apilar leños,
somos capaces de comprender
que el combustible, pero también su ausencia,
son los que hacen posible que haya fuego.

(Brown, 2000, citado en Giles, 2008, p. 149)

gyles cuellar 1.indd 131 12/29/16 11:54 AM

Concebida de esa forma, la responsabilidad ética sobre el carácter de una relación particular pertenece a todos aquellos involucrados en la relación, aun cuando, en su ejercicio del cuidado, los líderes éticos procuran estar conscientes de esa actividad y vida en las múltiples interrelaciones que existen. Ambos individuos o todos ellos pueden influir sobre el carácter de la relación a través de su actividad o inactividad.

3. Las relaciones son importantes, estemos o no conscientes de ello

En efecto, nuestra forma de ser en el mundo es relacional, lo que implica que las relaciones son siempre importantes en nuestras experiencias cotidianas (Giles, 2011a). Desde un inicio, "quiénes somos" y "cómo somos" es algo percibido y descifrado por los demás. El "desciframiento" de otra persona comienza antes de que se pronuncie una palabra y prosigue con la experiencia de estar en relación. Como seres humanos mostramos nuestra forma de ser en experiencias relacionales específicas. En otras palabras, nuestra forma de ser tiene un aspecto comunicativo; esto hace que los directivos y los docentes encarnen su forma de ser y que los demás sean capaces de descifrar quiénes son y cómo son.

Las experiencias de "estar en relación" muestran que:

- Cuando la relación *importa*, la experiencia es comprometida, conectada y respetuosa
- Cuando la relación *parece no importar*, hay una falta de cuidado e intentos por subordinar a los demás.
- Cuando la relación *no importa*, la experiencia es preocupante para las personas involucradas.

Poéticamente, podríamos decir que la relación que existe entre dos personas siempre importa:

Lo que hay "entre nosotros" como algo esencial

Cuando lo que hay "entre nosotros" nos importa, lo mostramos
Parecemos ignorar nuestro rol, nos vemos como personas,
como prójimos.

gyles cuellar 1.indd 132 12/29/16 11:54 AM

Cuando lo hacemos, comprobamos nuestra semejanza,
no nuestra diferencia,
Somos parte de la misma especie, seres semejantes juntos en el mundo.

Cuando lo que hay "entre nosotros" no nos importa, lo mostramos
Pasamos a ser una etiqueta para el otro, un "objeto" en su camino.
El otro hace que me separe de él, somos seres relacionalmente rotos
Y por ello debemos refugiarnos a la espera de mejores días y mejores compañeros.

Cuando lo que hay "entre nosotros" nos resulta indiferente,
lo mostramos
¿Quién soy para ti? ¿Por qué no te fijas en mí"
Pienso sobre mi lugar y la seguridad de nuestro espacio,
Mientras tanto, debo estar atento a los mensajes, más allá de la indiferencia.

(Giles, 2008)

Sostenemos que, dentro de una organización, la expresión colectiva de *cómo* están importando las relaciones es representativa del "estado de ánimo" de la organización. Cada miembro dentro de una organización debe compartir la responsabilidad del estado de ánimo que se vive en ella. El desafío también consiste en que los líderes comprendan que las relaciones no son un elemento accesorio a su trabajo y que se trata más bien de poner en práctica el concepto moral y ético, con todas sus implicancias, de que las relaciones ya están presentes e importan en cualquier experiencia.

¿Qué es lo que muestran las experiencias de estar "en" relación acerca de la forma en que esas relaciones están importando? ¿Qué podemos percibir en la siguiente descripción de un líder?

gyles cuellar 1.indd 133 12/29/16 11:54 AM

> *Había un líder con el cual me costaba relacionarme. No lo consideraba demasiado apoyador, carecía un poco de tacto. Sentía que, en lugar de alentarme, trataba de ser negativa conmigo. Era muy sarcástica y sentía que me hablaba con desdén. No creo que le importara. Sentía que estaba más preocupada de sí misma. Me sentía insultada por ella. Tenía la impresión de que esta persona prácticamente nunca estaba trabajando conmigo. Es una percepción muy sutil que uno tiene con ciertas personas. Fue así desde nuestra primera reunión. Cuando ella estaba cerca, me sentía marginada. Y cuando se fue de la escuela pensé, gracias a Dios, se ha ido. Un día me pregunté,* ¿por *qué estoy aquí? Desde ese momento ella no se encontró más con mi yo real. Me escondía*.

Obsérvese cómo la forma de ser de este líder influye en el modo en que esta profesora actúa en su relación con "los demás". Es en la forma en que el líder actúa en relación a la docente como ella percibe un "conocimiento" acerca de quién es este líder. Así, quién es este líder y cómo es con la docente es parte integral de sus experiencias relacionales.

4. Estar "en" relación es como "ser parte de una obra"

Mientras organizamos programas de formación profesional y cursos de postgrado para orientar a nuestros líderes hacia prácticas que debieran darles un mayor control, hemos asumido inconscientemente que este conocimiento es simplemente conocimiento "sobre" el liderazgo. La experiencia de estar "en" una relación permanece incierta y no viene acompañada de un guión que podamos seguir o un manual de instrucciones para lidiar con cualquier situación. Como líderes nos relacionamos con los demás dentro de las múltiples incertidumbres sobre las cuales tenemos escaso o ningún control, incluidas las relaciones. Lo que se vuelve clave para los líderes éticos dentro de esta incertidumbre es la necesidad de contar con un sentido compartido del propósito para nuestras escuelas y organizaciones, así como la tenacidad para alinear las prácticas actuales y las propuestas con el propósito. Especialmente importante es la capacidad de los líderes para descifrar eventos y actuar sobre ellos a medida que se producen.

gyles cuellar 1.indd 134 12/29/16 11:54 AM

Es como si nos viéramos inmersos en una "dramatización" sin un guión al que referirnos. Al verse inmersos en una dramatización y volverse conscientes del movimiento de las personas con que se relacionan, los líderes sienten una mayor necesidad de sintonizarse con la esencia de las relaciones. Nunca parecemos tener un control absoluto sobre nuestras relaciones. Ser parte de ese "teatro" implica, pues, el desarrollo de sensibilidades relacionales que permiten que se desarrolle una sabiduría práctica (o tácita) en experiencias específicas (Giles, 2010).

¿Qué nos muestran las historias de "ser en" una relación acerca del juego de relacionarse? Esta experiencia es relatada por una docente-líder aproblemada por ese tipo de evento:

> *Una mañana estaba enseñando acerca del bajo desempeño.* ¿Cómo *podemos responder a las necesidades de algunos de nuestros estudiantes? En el transcurso de la discusión estábamos hablando acerca de dedicar un poco de nuestro tiempo disponible a aquellos que no están teniendo buenos resultados.* ¿Había *algo más que pudiéramos hacer que pudiera ayudar a un niño a obtener mejores resultados? Un alumno dijo, bueno, eso suena muy bien y muy idealista,* ¿pero *por qué voy a regalar parte de mi tiempo si no me pagan por ello? Quedé paralogizada.* ¿A *qué viene esto? El estudiante estaba hablando absolutamente en serio. Estaban de pie frente a mí.* ¿De *dónde viene esta persona?* ¡*Ya no es un "rostro" entre los estudiantes!*

Obsérvese cómo esta docente-líder en este contexto se ve atrapada en esta "dramatización". Esta experiencia nos habla de un líder que busca y lucha por encontrar una "forma de ser" en el contexto, en medio de una incertidumbre. Todo el conocimiento teórico previamente adquirido cede el lugar a una orientación que proviene de la experiencia. Si bien las técnicas para relacionarse pueden ser útiles, en la experiencia real de relacionarse vivimos más allá de las reglas de interacción.

Los hallazgos de nuestra investigación fenomenológica muestran el *contexto* inherentemente ético de las relaciones y el liderazgo dentro de nuestras experiencias cotidianas,

gyles cuellar 1.indd 135 12/29/16 11:54 AM

evidenciando que nuestra existencia es inherentemente moral y ética. Adicionalmente, el carácter relacional de nuestra co-existencia como seres humanos implica que el liderazgo es relacional y las relaciones constituyen la esencia del liderazgo. El liderazgo es intrínsecamente una tarea con una carga valórica, de naturaleza ética y moral. Los líderes éticos están preocupados de la humanidad de las interrelaciones existentes dentro de una escuela, así como del alineamiento de los entendimientos y los valores de una organización en torno a su propósito educativo y sus actividades. Más aún, el carácter relacional del "estado de ánimo" moral y ético que existe entre un líder y sus colegas influye sobre la experiencia de todas las personas "dentro" de la organización. Asimismo, los líderes aspirantes y emergentes están muy influenciados por su trabajo cotidiano con quienes desempeñan cargos de liderazgo. Asegurar que se formen líderes éticos para el futuro de la educación es una prioridad que ya está ante nosotros.

Habiendo analizado el *contexto* del liderazgo ético, nos centraremos en las prácticas cotidianas de liderazgo y la expresión de las sensibilidades relacionales de los líderes éticos bajo la forma de una sabiduría práctica (o tácita).

Las "prácticas" y "sensibilidades" que exhiben los líderes éticos

Adicionalmente a lo expresado sobre el *contexto* relacional de la educación -que es inherentemente moral, ético y valórico- nuestra preocupación en esta sección es el *carácter* relacional del liderazgo ético y las *sensibilidades relacionales* que surgen en las experiencias cotidianas de liderazgo de los directivos escolares.

Para desarrollar nuestro modelo relacional de liderazgo como una forma moral y ética de "ser en" el liderazgo, hemos recurrido a estudios de casos longitudinales de formas de ser de directores nuevos o experimentados y a evidencia de sus sensibilidades relacionales en la práctica. Los relatos experienciales se transformaron en datos que fueron analizados de manera temática y hermenéutica. Los hallazgos obtenidos a partir de las narrativas de los líderes educativos así como de los líderes emergentes y aspirantes permitieron establecer el marco ontológico de una forma de ser en el liderazgo que es esencialmente moral y ética. Nuestra investigación en curso se centra en la articulación y elaboración sobre la esencia del liderazgo y las sensibilidades relacionales asociadas.

gyles cuellar 1.indd 136 12/29/16 11:54 AM

Los análisis temáticos y hermenéuticos de los datos experienciales de los líderes en ejercicio, emergentes y aspirantes permitieron la construcción del siguiente modelo de liderazgo ético como formas relacionales de ser en el liderazgo. Nuestro modelo es descrito a continuación:

Como una forma relacional de ser en el liderazgo, los líderes éticos presentaron las siguientes características:

- Vivir "en pos" de un profundo compromiso moral y ético con interrelaciones claves, humanas y conectadas
- Hacer realidad un estilo que modele y encarne de manera auténtica relaciones de pleno cuidado (a nivel individual y organizacional)
- "Sintonizar" con las sutilezas del contexto inmediato, dinámico y relacional a través de sensibilidades relacionales refinadas (Véase Giles, 2010; Giles y Palmer, 2015; Giles, Bills, y Otero, 2015)
- "Ejercer" una frónesis (sabiduría práctica, conocimiento tácito) adaptada al contexto y que contempla sensibilidades relacionales como la sintonización, el tacto, el intelecto (*nous*), la resolución, la improvisación el juicio moral, entre otras.

A continuación se presentan algunos ejemplos y explicaciones sobre los datos de investigación relativos a cada una de las características antes enunciadas.

1. Los líderes éticos viven "en pos" de un profundo compromiso moral y ético con interrelaciones claves, humanas y conectadas

Esta característica puede percibirse en un liderazgo donde el imperativo moral y el compromiso ético con la educación son desarrollados de manera deliberada por una escuela y su comunidad. Esto no debe reducirse a un evento como la discusión sobre la planificación estratégica o una declaración simplista sobre la visión de la escuela; debe ser el resultado de un diálogo permanente entre los líderes y sus colegas en el que se identifiquen, articulen y materialicen las aspiraciones y los entendimientos comunes en beneficio de la educación y el futuro de nuestros estudiantes. El elemento clave en este punto es que, una vez que inician un diálogo, los líderes éticos sean capaces de sostenerlo en base a las fortalezas para lograr un mayor alineamiento y expresión de la aspiración compartida. En términos metafóricos, los

gyles cuellar 1.indd 137 12/29/16 11:54 AM

líderes actúan como señaléticas que apuntan hacia lo que es esencial en el desarrollo permanente de un servicio educativo inclusivo y socialmente justo.

Considérense las implicancias para los estudiantes, los docentes y los directivos si el siguiente propósito fuera llevado a la práctica cabalmente. Este propósito fue construido a partir de datos de la investigación:

> *En nuestra escuela, el propósito de la educación está relacionado con lograr una formación plena de cada estudiante, en términos de sus disposiciones, su carácter (resiliencia, adaptabilidad), capacidades, comprensiones y habilidades, que posibilite y genere una interdependencia.*

El imperativo moral y el compromiso ético de los directivos escolares se hizo visible en prácticas en la que:

- Una directora era muy explícita respecto de su propósito y el nuevo propósito necesario en la escuela por el bien de los niños y de sus comunidades.
- Un directivo apelaba continuamente a intenciones compartidas y a una agenda de cambio.
- La relación entre el director y la comunidad se fortalecía a través de una agenda inclusiva que consideraba la reevaluación de la representación de la diversidad étnica en el cuerpo directivo.
- Un director aprovechaba cada oportunidad para afirmar el propósito y la agenda dentro y fuera del contexto escolar.

2. Los líderes hacen realidad un estilo que modele y encarne de manera auténtica relaciones de pleno cuidado individual y organizacional

Esta característica puede percibirse en el comportamiento verbal o tácito de un líder ético. El liderazgo ético no es simplemente un asunto de palabras o de conocimiento especializado sobre ética, moralidad, escuela o educación. Partiendo de la primera característica, donde los líderes indican la dirección a seguir, aquí los líderes éticos van más lejos y encarnan los principios y valores que suscriben. Ese proceso nos remite a las palabras de Gandhi, que señaló "debemos ser el cambio que queremos ver". También sabemos, a partir de investigaciones fenomenológicas sobre las

gyles cuellar 1.indd 138 12/29/16 11:54 AM

relaciones, que las personas son capaces de descifrar "quién" es un líder y "cómo" es antes de que éste hable (Giles, 2011a, 2011b). La forma de ser de un líder es visible y descifrable en su propósito y autenticidad. Efectivamente, muchos líderes suelen creer que son más productivos cuando lideran de manera individual en una época en que sabemos que las soluciones para nuestros problemas requieren de un trabajo en equipo, innovación y creatividad. En este mundo cambiante, la aceptación y el reconocimiento del liderazgo como un esfuerzo en equipo es algo que modela la naturaleza relacional del aprendizaje. Como señalan Kouzes y Posner (2012).

> *Las mejores experiencias de liderazgo nunca son relatos de actuaciones en solitario. Los líderes no pueden realizar cosas extraordinarias por su propia cuenta. Los líderes movilizan a otras personas que quieren luchar por aspiraciones comunes y esto significa que, en términos fundamentales, el liderazgo es una relación… Es la calidad de las relaciones lo que importa… Una relación caracterizada por el respeto mutuo y la confianza podrá sobrellevar grandes adversidades y dejar un legado significativo.*

La urgencia de que los educadores, en general, y los líderes éticos, en particular, modelen la pasión y el propósito de nuestros esfuerzos es fundamental. Es más factible superar nuestros desafíos cotidianos en educación cuando el discurso de una persona es consistente con su forma de actuar, valores y creencias. Esta característica apareció en los datos de investigación cuando:

- Los miembros de la comunidad afirmaron que la directora encarnaba de manera auténtica el cambio que quería producir.
- Un director debe "personificar todas las cosas que está tratando de estimular en los docentes y sus estudiantes".
- Un director creó oportunidades para los demás al brindarles el espacio para ejercer su liderazgo, lo que motivó por parte de muchos miembros de su equipo una valoración por el apoyo del director.
- La prioridad para un director era la acción; "No me interesa definirlo, simplemente lo hacemos".

gyles cuellar 1.indd 139 12/29/16 11:54 AM

3. Los líderes "se sintonizan" con las sutilezas del contexto inmediato, dinámico y relacional a través de sensibilidades relacionales refinadas"

Junto con *vivir en pos de* lo que es esencial para nuestras prácticas educativas y del grado de alineamiento entre nuestra práctica actual con comprensiones expresas y compartidas (característica 1), y la necesidad de *hacer realidad* un estilo encarnado de ser como líder (característica 2), los líderes éticos propician una sintonización con las experiencias cotidianas de los que participan en el trabajo educativo. Dado que nuestra práctica nunca está exenta de valores o es neutral, nuestra *sintonización* con formas morales y éticas de ser implica una postura práctica que está constantemente "descifrando" lo que está sucediendo en cualquier momento en particular.

La seriedad de nuestro liderazgo ético se refleja en la prolongada influencia de la escuela en cada estudiante. Como ya se dijo, las relaciones tienen un inicio, pero su impacto no termina nunca (para bien o para mal). Los relatos sobre la influencia de un directivo o un docente están al alcance de todos.

4. Los líderes éticos "ejercen" una frónesis (sabiduría práctica, conocimiento tácito) adaptada al contexto y que contempla sensibilidades relacionales como la sintonización, el tacto, el intelecto, la resolución, la improvisación el juicio moral, entre otras.

Un elemento esencial para el ejericio de los líderes éticos es la puesta en práctica de toda una gama de *sensibilidades relacionales* (Giles 2008, 2014; Giles y Palmer, 2015; Giles, Bills y Otero, 2015) que están presentes en momentos particulares de compromiso, no como una influencia planificada sino como una forma intuitiva de ser que se basa en la sabiduría práctica de los líderes. Esta sabiduría práctica es también conocida como frónesis o conocimiento tácito; una sabiduría que crece a través de experiencias deliberadas reiteradas de "ser en" el liderazgo o de "estar en contacto con" el liderazgo. A continuación presentamos un listado de sensibilidades relacionales que han sido identificadas mediante un enfoque de investigación fenomenológica a través de un análisis hermenéutico:

gyles cuellar 1.indd 140 12/29/16 11:54 AM

Nous
Tacto
Sintonización
Improvisación
Resolución
Conocimiento moral
Reflexión pedagógica
Techné
Episteme

La expresión *sensibilidades relacionales* fue articulada por primera vez en una investigación realizada por Giles (2008). El término fue adaptado del trabajo original de van Manen y van Manen y Li (2002) que se refiere a las sensibilidades fáticas. La expresión "sensibilidades relacionales" nos pareció más accesible para otras personas en términos de su prioridad relacional. Darling-Hammond (2006) y van Manen (2007) se refieren a esas sensibilidades en términos de un conocimiento capaz de percibir atmósferas, leer rostros y descifrar estados de ánimo en diferentes situaciones. Las sensibilidades relacionales son inherentes a la forma en que los líderes éticos se aplican en sintonizar con los mensajes obvios, dinámicos y más sutiles, y los entendimientos compartidos entre los miembros de una escuela y su comunidad.

A continuación exponemos una visión general de interpretaciones esenciales sobre algunas de las sensibilidades relacionales, junto con algunos ejemplos de prácticas llevadas a cabo por líderes éticos que muestran las sensibilidades "tal como son vividas" y en acción.

Nous

El *nous* de un líder ético se manifiesta cuando el líder interactúa con sus colegas, un miembro del personal, un padre o un estudiante, y es capaz de captar cabalmente el propósito del otro. Como tal, el líder que posee *nous* reconoce relacionalmente la artificialidad y manipulación de los demás. Por ejemplo, el *nous* puede percibirse "cuando una directora está sintonizada con los demás.

gyles cuellar 1.indd 141 12/29/16 11:54 AM

No sólo tiene conciencia de sí misma sino que también tiene un sentido de cómo son las personas. Se mantiene al día de lo que sucede". Otro director fue descrito como alguien que "se mantiene al filo de los diálogos y las conversaciones que ocurren dentro de la escuela". En otro ejemplo un director fue percibido como alguien que "estaba tan involucrado en el proceso de cambio que era capaz de percibir dónde se producía un diálogo discrepante dentro de la escuela".

Tacto

Van Manen (1991) sugiere que "tener tacto significa percibir una situación que requiere sensibilidad, entender el significado de lo que se percibe, comprender el significado de la situación y hacer algo correcto" (p. 46). Cuando los líderes éticos muestran esta sensibilidad, la experiencia puede ser reparadora o, en su defecto, carente de tacto.

Resolución

Cuando los líderes éticos consideran que su contexto inmediato es dañino o perjudicial en términos morales o éticos, adoptan una postura, se posicionan de manera relacional. Estas ocasiones no son planificadas, surgen dentro de intercambios relacionales en los que se plantea una preocupación principal por la salud o el bienestar de otra persona o incluso de varias personas. Los líderes con sabiduría comprenden la diferencia entre una posición resuelta, apropiada para el contexto, en términos de los valores y entendimientos compartidos, y una expresión irrelevante, obtusa e inapropiada de poder. Los relatos experienciales muestran que los líderes éticos tienen una posición resuelta con un sentido intuitivo de cómo debieran proceder en el contexto inmediato. Por ejemplo, la *resolución* puede percibirse cuando "un director demuestra ser muy tenaz, con nervios de acero y sin temor a tener que hacer frente a posibles resistencias". Del mismo modo, otra directora fue descrita como alguien que *"nunca* tenía miedo de dar la pelea si pensaba que era una causa que lo ameritaba". Una directora que asumió la dirección de una escuela con dificultades fue descrita como una persona resuelta y determinada. Ella procuraba

gyles cuellar 1.indd 142 12/29/16 11:54 AM

"persuadir primero y, luego de solicitar, dictaminaba, esto es lo que haremos, junto con demostrar un compromiso y alineamiento con la causa".

Sintonización

La sintonización de un líder ético con el carácter impredecible e incierto de nuestras experiencias inmediatas puede percibirse en la frónesis que se abre, en el momento, en respuesta al contexto inmediato. Esta sabiduría práctica –o su carencia– no constituye un acto cognitivo sino la sintonización sensible de una persona con los movimientos relacionales dentro de un contexto inmediato. Whitney, Trosten-Bloom y Rader (2010) sugieren que "nuestra tarea como líderes es transformarnos en personas relacionalmente conscientes, sintonizarnos con patrones de relación y colaboración. Es decir: escuchar, ver, sentir y afirmar lo que está sucediendo para relacionarnos de la mejor manera posible con ello y actuar con ello". La sensibilidad y la sintonización de los líderes éticos respecto de una situación pueden cambiar el carácter de los eventos que acontecen entre ellos y otros. Por ejemplo, la *sintonización* fue percibida en "la resolución de un director en recordar y hacerle recordar a su equipo la importancia clave de su "agenda compartida" para el cambio. Del mismo modo, un director observa regularmente, percibe y es consciente de la influencia del comportamiento de los demás y la forma de ser en general.

Improvisación

La frónesis, como sabiduría práctica, varía según las situaciones; es receptiva a las particularidades y tiene el sello de la improvisación. Los líderes éticos son capaces de captar y asumir la incertidumbre de un momento; incertidumbre respecto de lo que pueda suceder, pero con una improvisación pensada en función de los intereses de los demás. Por ejemplo, la *improvisación* de un líder ético puede percibirse cuando:

Una directora afirma que le gusta siempre llevar a su personal a situaciones en las que puedan volar. "Cuando llegó la nueva directora me dio la flexibili-

gyles cuellar 1.indd 143 12/29/16 11:54 AM

dad para ver dónde podía expandirme en el trabajo y me dejó tomar muchas decisiones por mi propia cuenta. La directora me decía, necesitamos observar en esta área, y me daba una idea acerca de lo que estaba pensando y después me dejaba organizar las cosas por mi cuenta. En las reuniones periódicas de altos directivos, tanto el jefe de la oficina como yo tenemos un espacio en el cual podemos informar y un turno de preguntas y respuestas para el equipo, todos los lunes. Me parece 'sorprendente' ser invitada".

Otro ejemplo refiere a cuando surge una oportunidad para un docente de ir a una universidad y dar una charla sobre matemáticas. La universidad había contactado a la directora y le había dicho que necesitaban a alguien. "Yo era una nueva jefa de equipo en ese momento y la directora dijo, todo saldrá bien; ¡es muy bueno para mi carrera! Me llevó en su auto y me hizo sentarme en la sala. Al momento de encontrarme con los conferencistas universitarios, me sentía totalmente preparada. La directora puede invitarte a hacer lo que sea y es como que te dijera "lo estamos haciendo juntas, somos fuertes".

Conocimiento moral

La preocupación de un líder por cada ser humano y por la integridad de su clase/organización, al margen de la cultura, demuestra un conocimiento moral. En efecto, el conocimiento y la actuación moral están entreverados y son esenciales para las acciones de una persona. Esa forma de ser moral es más que una forma de actuar en una situación en particular; las decisiones y acciones morales de un líder/docente muestran si está "haciendo lo correcto en una situación específica, [es decir] si está percibiendo lo que es correcto en una situación y aprovechándolo" (Gadamer, 1994, p. 317). Birmingham (2004) sugiere que, como virtud, "la frónesis es esencialmente moral" (p. 314).

En suma, las sensibilidades relacionales no solo son parte integrante de la esencia y experiencia de los líderes éticos sino que también contribuyen al desarrollo de la sabiduría práctica (frónesis) de un líder. Por ejemplo, cuando un líder muestra una "resolución" dentro de las complejidades de un contexto específico, esa resolución puede ser percibida y sentida por lo demás. Sin embargo, si su resolución es

gyles cuellar 1.indd 144 12/29/16 11:54 AM

meramente un acto de "poder" sobre los demás, ello también es sentido y cambia el futuro relacionado con ese líder. También es importante señalar que si un líder no se da el tiempo para reflexionar sobre las experiencias cotidianas se pierde una oportunidad para el crecimiento de una sabiduría como

> *...la capacidad relacional para movilizar el potencial creativo y transformarlo en poder positivo, de poner en movimiento olas de confianza, energía, entusiasmo y desempeño, marcar una diferencia positiva en el mundo (Whitney et al, 2010, p. 3)*

La sabiduría práctica de un líder ético puede ser influenciada por la consideración contemplativa y reflexiva de sus propias experiencias y las de otros.

Reflexiones finales

La práctica y la preocupación por el liderazgo ético debe circunscribirse al impacto ideológico y local de las relaciones, y a la toma de decisiones de aquellos que ocupan cargos de liderazgo. Los líderes éticos en el ámbito educativo han mostrado su capacidad de influir sobre los contextos escolares desde un imperativo moral fundado en una preocupación humanista que considera a "los demás" como un bien público.

Ser y transformarse en un líder ético es una travesía experiencial que integra la forma personal y profesional de ser de un líder. Los líderes éticos están marcados por sus experiencias de vida, sus deliberaciones y visiones relacionadas con estas. Esta búsqueda de la excelencia implica una exploración holística de toda la vida acerca de una forma moral de ser. En breve, "lo que una persona hace" se relaciona con "quién es". Pese a que el liderazgo ético surge a partir del yo, esta forma de ser no se desarrolla de manera aislada sino en relación con otras personas. Implica una forma de ser juntos (Cuellar, 2010; Cuellar y Giles, 2012; Cuellar y Giles, 2013).

Aprender a ser autorreflexivo puede lograrse a través de un análisis de estudios de caso (Shapiro y Stefkovich, 2011), escritura experiencial (Giles y Morrison, 2010) y otros medios. Una formación específica orientada a desarrollar una conciencia ética personal y de los demás resulta valiosa para que los nuevos líderes

gyles cuellar 1.indd 145 12/29/16 11:54 AM

puedan enfrentar la creciente incertidumbre de sus experiencias educativas cotidianas (Branston, 2006; Shapiro y Stefkovich, 2011. Es fundamental recordar que los mejores intereses de los estudiantes deben ser el elemento central en la formación e indagación de un líder (Stefkovich, 2006).

Está claro que las realidades y los desafíos que forman parte del sector escolar juegan un rol clave en orientar a los directivos hacia prácticas educativas sensibles y éticas que permitan cambiar la escuela y la vida de los estudiantes. Pero el liderazgo ético apunta no solo a brindar una respuesta ética a un contexto sino, más importante, a transformar dicho contexto (Cuellar, 2010; Cuellar y Giles, 2012; Cuellar y Giles, 2013).

gyles cuellar 1.indd 146 12/29/16 11:54 AM

Bibliografía

Bass, B. (2002, 4 de octubre), Una entrevista con el Dr. Bernard M. Bass [versión electrónica], *Leadership Review*, invierno 2003.

Berghofer, D. & Schwartz, G. (sin fecha). *Ethical leadership: Right relationships and the emotional bottom line*", disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vAjMm8djZ8QJ:www.ethicalleadership.com/BusinessArticle.htm+relationships+trust+agreement+Berghofer+%26+Sch wartz&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=nz (consultado el 23 de agosto de 2009).

Bhindi, N. & Duignan, P. (1997). Authenticity in leadership: An emerging perspective. *Journal of Educational Administration,* 35(3), 195-209.

Bhindi, N. & Giles, D. L. (2010). *Covenantal Leadership in education: Reclaiming authentic educational communities.* Artículo presentado en la Conferencia sobre Liderazgo Educativo Internacional de la Sociedad sobre Gestión y Liderazgo Educacional de Nueva Zelanda, 7 – 10 abril, Christchurch.

Bills, A. M., Giles, D., & Rogers, B. (2016). 'Being in' and 'feeling seen' in professional development as new teachers: the ontological layer(ing) of professional development practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(2). Consultado en http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss2/7

Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of teacher education, 55*(4), 313-324.

Bottery, M. (1992), *The ethics of educational management.* Nueva York: Cassell.

gyles cuellar 1.indd 147 12/29/16 11:54 AM

Branson, C. (2004). *An exploration of the concept of values-led principalship*, disponible en: http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acu-vp64.25092005/index.html

Branson, C. (2006). Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices amongst Queensland primary school principals, *Educational Management Administration and Leadership, 35*(2), 227-248.

Buber, M. (1996). *I and thou.* (Trans. W. Kaufmann, Trans.). Nueva York: Touchstone.

Buber, M. (2002). *Between man and man.* (R. Gregor-Smith, Trans.). Londres: Routledge.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* Nueva York: Harper & Row.

Caelli, K. (2001). *Engaging in phenomenology: Is it more of a challenge that it need be? Qualitative Health Research*, 11(2), 273-281.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), Research methods in education (6a ed.). Londres: Routledge.

Cuellar, C. (2010). The educational practice of Ethical Leaders. Unpublished thesis, University of Waikato, Hamilton, NZ.

Cuellar, C. & Giles, D.L. (2012). Ethical practice: A study of Chilean school leaders. Journal of Educational Administration, 50(4), 420-436.

Cuéllar, C. & Giles, D. L. (2013). El liderazgo escolar y la ética: Una investigación a las prácticas directivas. In A. Villa (Ed.), Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores (pp. 805-819). Bilbao: Universidad de Deusto.

gyles cuellar 1.indd 148 12/29/16 11:54 AM

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(3), 300-314

Davies, B. & Brighouse, T. (2008), Passionate leadership in education. California: Sage.

Dufresne, P. & McKenzie, A. (2009). A culture of ethical leadership. Principal Leadership, 10(2), 36-39.

Freakley, M. & Burgh, G. (2002), Engaging with ethics: Ethical inquiry for teachers. Southbank Victoria: Thomson Social Science Press.

Fullan, M. (2003), The moral imperative of school leadership. Londres: Corwin.

Fullan, M. (2008). What's worth fighting for in the principalship (2a ed.). Nueva York: Teachers College Press.

Gadamer, H-G. (1994). *Truth and method* (2ª edición revisada) (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Nueva York: Continuum.

Giles, D. L. (2008). *Exploring the teacher-student relationship in teacher education: A hermeneutic phenomenological inquiry*. Tésis inédita, Auckland University of Technology, Auckland.

Giles, D. L. (2009). Phenomenologically researching the lecturer-student teacher relationship: Some challenges that were encountered. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 9*(2), en línea.

Giles, D. L. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1511-1519.

gyles cuellar 1.indd 149 12/29/16 11:54 AM

Giles, D. L. (2011a). Relationships always matter in education: Findings from a phenomenological inquiry. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(6), 80-91.

Giles, D. L. (2011b). 'Who we are' and 'how we are' are integral to relational experiences: exploring comportment in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(1), 60-72.

Giles, D. (2014). Appreciatively Building Higher Educator's Relational Sensibilities. *The Journal of Meaning-Centered Education*. Volumen 2, Artículo 1, http://www.meaningcentered.org/appreciatively-building-higher-educators-relational-sensibilities

Giles, D.L. (2015a). *Exploring teacher-student relationships with hermeneutic phenomenology.* Alemania : Lambert Press.

Giles, D.L. (2015b) A storyline of ideological change in a New Zealand primary school. *International Journal of Organisational Analysis, 23*(2), 32-332.

Giles, D. L. & Morrison, M. (2010). Exploring leadership as a phenomenon in an educational leadership paper: An innovative pedagogical approach opens the unexpected. *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education, 22*(1), 64-70.

Giles, D. L., Bell, M., Halsey, J., & Palmer, C. (2012). *Co-constructing a relational approach to educational leadership and management*. Melbourne: Cengage.

Giles, D. L., Bell, M., Halsey, J., Palmer, C., Bills, A. & Rogers, B. (2016). *Teaching within a relational approach to educational leadership*. Melbourne: Cengage.

gyles cuellar 1.indd 150 12/29/16 11:54 AM

Giles, D.L., Bills, A., & Otero, G. (2015) Pedagogical approaches for developing relational sensibilities in educational leaders. *Reflective Practice.* DOI:10.1080/14623943.2015.1095725

Giles, D. & Palmer, C. (2015). Exploring a Principal's Practice during a Period of Significant Organizational Change: Relational Leadership and Sensibilities in Action. *The Journal of Meaning-Centered Education*. Volumen 3, Artículo 1, http://www.meaningcentered.org/exploring-a-principals-practice-during-a-period-of-significant-organizational-change-relational-leadership-and-sensibilities-in-action

Giles, D. L., & Yates, R. (2011). Re-culturing a university department: A case study. *Management in Education, 25*(3), 88-93

Giles, D. L., & Yates, R. (2014). Enabling educational leaders: Qualitatively surveying an organization's culture. *International Journal of Organizational Analysis, 22*(1), 94-106.

Giles, D. L., Smythe, E. A., & Spence, D. G. (2012). Exploring relationships in education: A phenomenological inquiry. *Australian Journal of Adult Learning, 52*(2), 214-236

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management, Administration and Leadership*. *31*(2), 127-138.

Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, *42*(2), 174-196.

gyles cuellar 1.indd 151 12/29/16 11:54 AM

Greenleaf, R. K. (2002). Essentials of servant-leadership. In Spears, L. C. & Lawrence, M. (Eds.), *Focus on leadership: Servant leadership for the twenty-first century.* Nueva York: J. Wiley & Sons, pp. 19-25.

Hall, A. (2008). Professional responsibility and teacher ethics. In McGee, C. & Fraser, D. (Eds.), *The professional practice of teaching (3rd ed.).* South Melbourne: Cengage Learning, pp. 221-241.

Harter, S. (2002). *Authenticity. In Synder, C. R. & Lopez, S. (Eds.), Handbook of positive psychology.* Londres: Oxford University Press, pp. 382-394.

Hermond, D. (2005). *Ethical leadership is not optional: How LPPs can help.* International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity, 8(1).

Hudson, J. (1997). *Ethical leadership: The soul of policy making.* Journal of School Leadership, 7(2), 506-520.

Kaser, L. & Halbert, J. (2009). *Leadership mindsets: Innovation and learning in the transformation of schools.* Londres: Routledge.

Lashaway, L. (1996). *Ethical leadership,* disponible en: http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest107.html (consultado el 8 de noviembre de 2008)

Marshall, S. (2009). *Values-driven leadership, Conversation,* 1(2), disponible en: http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/winter2009.pdf (consultado el 1 de abril de 2009).

Mayes, C. (2005). *The teacher as shaman,* Journal of Curriculum Studies, 37(3), 329– 348.

Newman, L. (2000). *Ethical leadership or leadership in ethics?* Australian Journal of Early Childhood, 25(1), 40-45.

gyles cuellar 1.indd 152 12/29/16 11:54 AM

Noddings, N. (1995). *Care and moral education.* En Kohli, W. (Ed.), *Critical Conversations in the Philosophy of Education*, Nueva York: Routledge, pp. 137–148

Noddings, N. (2010). *Complexity In Caring And Empathy, Abstracta,* Número especial V, 6-12.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2007), *Improving school leadership: Country background report for Chile*. Santiago: Education and Training Policy Division.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement.* San Francisco: Jossey- Bass.

Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. (2011). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas* (3rd ed.). NuevaYork: Routledge.

Smith, R., Bhindi, N., Hansen, J., Riley, D. & Rall, J. (2008). *Questioning the notion of 'authentic' leadership in education: The perspective of 'followers*. Artículo presentado en Changing Climates: Education for Sustainable Futures. International Research Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), 30 de noviembre-4 de diciembre de 2008, Brisbane.

Starratt, R. (1994) *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. Londres: Falmer Press.

Starratt, R. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stefkovich, J.A. (2006). *Best Interests of the Student: Applying Ethical Constructs to Legal Cases*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

gyles cuellar 1.indd 153 12/29/16 11:54 AM

Strike, K. (2007). *Ethical leadership in schools: Creating community in an environment of accountability*. Londres: Corwin Press.

Tuana, N. (2007). Conceptualising moral literacy. *Journal of Educational Administration, 45*(4), 364-378

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness.* Albany: State University of New York Press.

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice, 1*(1), 11-30.

Van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education, 18*(2), 215-224.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012) (Ed.). ¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile*?*. Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.

West-Burnham, J. (2008). *Leadership development and personal effectiveness*. Paper presented at the International Leadership Institute: Leadership Capacity and Sustainability, 8-11 September 2008, Hamilton.

Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2003), *The Power of Appreciative Inquiry: A Practical Guide to Positive Change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Newbury Park: Sage.

Zubay, B. & Soltis, J. (2005). *Creating the ethical school: A book of case studies*. Nueva York: Teachers College Press.

gyles cuellar 1.indd 154 12/29/16 11:54 AM

Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales

James P. Spillane*
Melissa Ortiz**

Enfatizando que las prácticas de liderazgo son acciones que se realizan entre diferentes personas, en situaciones –que tienen normas, rutinas organizacionales y herramientas que las definen– los autores instan a dejar de considerar el liderazgo como una actividad individual. Subrayan que se trata de una labor que protagonizan múltiples personas, con o sin cargos formales en la estructura organizacional y cuyo foco ha de centrarse en la docencia y en las particularidades disciplinares de ésta. Otro concepto relevante analizado en el texto, es el de 'infraestructura educativa' que considera el conjunto de recursos existentes para sostener, mantener y mejorar la calidad de la enseñanza y plantean algunos desafíos clave para asumir con realismo una mirada compartida de las prácticas de liderazgo escolar.

Varios estudios, síntesis de estudios y meta-análisis indican que el liderazgo y la gestión escolar son claves para mantener la calidad de la enseñanza, liderar su mejora y alcanzar los resultados escolares deseados. Si bien no se han logrado establecer relaciones causales robustas, los conocimientos empíricos sugieren que el liderazgo y la gestión escolar inciden en la enseñanza en el aula y en los aprendizajes

* Profesor de Cambio Educativo y Organizacional en la cátedra Spencer T. & Ann W. Olin, en la Escuela de Educación y Políticas Sociales de la Universidad Northwestern, Estados Unidos, y profesor asociado en el Instituto de Estudios Políticos de la misma universidad.
** Coordinadora de proyectos de investigación de postgrado en la Escuela de Educación y Políticas Sociales. Universidad Northwestern.

spillane 1.indd 155 12/29/16 11:54 AM

estudiantiles (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2009; Grissom y Loeb, 2011; Hallinger y Heck, 1996; Heck y Hallinger, 1999; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Purkey y Smith, 1983; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Silins y Mulford, 2002).

En ese contexto, todavía queda mucho por hacer, no solo en cuanto a establecer causalidades más robustas entre los diferentes factores, sino, tanto o más importante, explicar cómo el liderazgo y la gestión escolar efectivamente permiten una mejora de la enseñanza en el aula y de los aprendizajes estudiantiles. Es esencial indagar en los vínculos entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles para que los conocimientos resultantes de la investigación orienten las prácticas en las escuelas y los sistemas escolares. Uno de los desafíos claves apunta a las conceptualizaciones del liderazgo y la gestión escolar; cómo enmarcamos estos fenómenos o reflexionamos sobre ellos.

En este artículo conceptualizamos el liderazgo y la gestión desde una perspectiva distribuida. Comenzamos proponiendo un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo y la gestión escolar, en el que las prácticas de liderazgo y la gestión ocupan un lugar central. Describimos un enfoque distribuido para reflexionar sobre el liderazgo y la gestión escolar, identificando los elementos claves y explorando los orígenes teóricos del marco conceptual. Seguidamente, analizamos las implicancias de adoptar una perspectiva distribuida en base a algunos hallazgos selectivos de las investigaciones sobre el liderazgo y la gestión escolar que utilizan un enfoque distribuido. Al respecto, argumentamos que el liderazgo siempre tiene un *sujeto* y un *objeto* –se trata de conducir algo a algún lugar– y nos centramos en las relaciones entre la práctica del liderazgo y la práctica de la docencia. Sostenemos que la labor de liderazgo y de gestión escolar debe estar firmemente anclada en la docencia. En otras palabras, se trata de liderar y gestionar la enseñanza y los aprendizajes, función primordial de la escuela.

Antes de seguir, aludiremos brevemente al liderazgo y la gestión. Aunque suelen presentarse como ámbitos diferentes e incluso opuestos, la gestión y el liderazgo están estrechamente vinculados. El liderazgo apunta a inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio; la gestión, a mantenerlo (Cuban, 1988). Así, el desafío para

spillane 1.indd 156 12/29/16 11:54 AM

los educadores no consiste solo en introducir e implementar el cambio en los sistemas educativos, sino en sustentarlo en el tiempo. Aunque puedan diferenciarse de manera analítica, la gestión y el liderazgo operan conjuntamente en la práctica cotidiana de las escuelas. Se espera de los líderes escolares no solo que lideren la mejora de la enseñanza en sus escuelas sino también que monitoreen y mantengan la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo. Por consiguiente, es crucial hacer hincapié en ambos factores.

Para facilitar la lectura, en este capítulo utilizamos de manera preferente el término "liderazgo", aunque nos estamos refiriendo también a la gestión.

Perspectiva distribuida: una práctica de liderar y gestionar

Las prácticas cotidianas, como las de enseñanza o de liderazgo, pueden conceptualizarse de varias maneras. Muchos enfoques equiparan, de manera implícita o explícita, las prácticas con las acciones o conductas de los miembros de una organización y, por extensión, las consideran como una función de sus conocimientos y destrezas. En efecto, los investigadores han estudiado las conductas de liderazgo durante más de medio siglo (Fiedler, 1967; Hemphill, 1949) y la conceptualización de las prácticas como conductas ha permitido observar lo que hacen los líderes escolares (por lo general, los directores) e informar sobre ello. Esta labor representa una valiosa contribución al campo de estudio del liderazgo escolar.

Sin embargo, estos enfoques centrados en las acciones individuales son un factor limitante para el estudio de las prácticas por varias razones. Al definir las prácticas como conductas omiten el hecho de que en el mundo real las personas no actúan en forma aislada. Una persona actúa y otra reacciona en consecuencia, y las prácticas se configuran en las interacciones entre ambas. Al abordar las prácticas en términos individuales, se desconoce su carácter social; por lo tanto, deben abordarse trascendiendo las conductas y acciones individuales.

Hacia fines del siglo pasado e inicios del siglo veintiuno, varios estudiosos teorizaron sobre una perspectiva distribuida del liderazgo. Uno de los desafíos que enfrentan quienes adoptan una perspectiva distribuida es que los constructos básicos suelen ser diversos y están definidos en forma poco rigurosa. Si bien las variaciones son inevitables y potencialmente generativas para la erudición, son problemáticas cuando van aunadas a constructos mal definidos. Los constructos

spillane 1.indd 157 12/29/16 11:54 AM

vagos son defectuosos ya que producen investigaciones ambiguas y contribuyen a que las comparaciones entre diferentes estudios, esenciales para el desarrollo de una base de conocimientos empírica, se tornen difíciles. También pueden resultar problemáticos para los profesionales y los diseñadores de políticas ya que utilizan los mismos términos (por ejemplo, liderazgo, liderazgo distribuido) para denotar conceptualizaciones muy diferentes. Incluso cuando los estudiosos utilizan marcos conceptuales similares, como en los enfoques distribuidos, suele haber diferencias sustanciales en cómo definen e instrumentalizan los constructos. Para mayor claridad, ofrecemos una definición de lo que queremos decir cuando hablamos de una perspectiva distribuida del liderazgo escolar.

Una perspectiva distribuida del liderazgo escolar involucra dos aspectos claves. En primer lugar, están las prácticas de liderazgo, que ocupan un lugar central y están enmarcadas de determinada manera. En segundo lugar, está el aspecto relacionado con el director y las demás personas, en el que se reconoce que la labor de liderar en las escuelas va más allá del director para incluir a otros líderes formalmente designados y a personas que no tienen un cargo de liderazgo formal –los líderes informales. A continuación abordaremos ambos aspectos.

Prácticas de liderazgo

Basándose en el trabajo teórico sobre la cognición distribuida y situada, la teoría de la actividad y la microsociología, los estudiosos argumentan que es preciso abordar el liderazgo y la gestión como actividad o práctica (Gronn, 2000; Spillane, Halverson y Diamond, 2001; Spillane, 2006). El aspecto relacionado con la práctica hace hincapié en la labor cotidiana del liderazgo. Desde una perspectiva distribuida, en lugar de conceptualizarse las prácticas en términos de las acciones o conductas de un líder individual, se enmarcan en las interacciones entre los miembros de la organización, tal como se ven facilitadas u obstaculizadas por distintos aspectos de su situación. Se considera que el liderazgo surge a partir de las interacciones entre las personas –los profesores, administrativos, especialistas, y también podríamos agregar a la lista a los estudiantes, los padres, madres y apoderados, así como otras personas externas a la organización, como los funcionarios del distrito escolar, los inspectores escolares y otros– y su situación.

spillane 1.indd 158 12/29/16 11:54 AM

Los individuos actúan, pero lo hacen en relación a otros. De esta forma, estas interacciones cotidianas constituyen la esencia misma de la práctica del liderazgo y la gestión. Por ende, las prácticas de liderazgo son coproducidas, resultado de las interacciones entre el personal escolar y otros grupos de interés. Los esfuerzos por aprehender las prácticas de liderazgo deben centrarse en dichas interacciones y no en las acciones o las conductas individuales. Aunque necesarias, las acciones son limitadas para estudiar las prácticas de liderazgo escolar pues la práctica es producto de las interacciones entre los líderes y los seguidores.

Si bien las interacciones sociales constituyen un factor esencial para comprender las prácticas, desde una perspectiva distribuida, las personas no interactúan unas con otras en un vacío. Las interacciones humanas solo son posibles porque hay elementos que participan en nuestra situación (y que suelen darse por sentados) como el lenguaje, las normas sociales, las rutinas organizacionales, los procedimientos de trabajo y las herramientas de distinta índole. Estos elementos cotidianos de los entornos laborales constituyen los medios a través de los cuales las personas interactúan. La situación de las prácticas inhibe o facilita la forma en que los individuos interactúan y, por ende, define las prácticas. Por otro lado, hay aspectos de la situación que se reproducen y a veces se transforman en las prácticas cotidianas. Por ende, la situación no constituye tan solo una etapa o un lugar en el que los individuos interactúan. Son más bien los aspectos de la situación, como los cargos formales, las rutinas organizacionales (por ejemplo, las reuniones por niveles), las normas y las herramientas (como los protocolos de evaluación docente, los datos sobre evaluaciones estudiantiles), los que definen las prácticas de liderazgo y cómo interactúan los líderes y los seguidores. Las herramientas (como, por ejemplo, los protocolos de observación en aula), se centran en las interacciones entre los líderes escolares y los profesores respecto de algunos aspectos de la enseñanza. Contribuyen así a definir la práctica de liderar y gestionar la enseñanza. Los integrantes del equipo docente interactúan entre sí, valiéndose de las herramientas y de otros aspectos de la situación.

Naturalmente, los estudios sobre liderazgo, como los realizados por los teóricos de la contingencia, han reconocido desde hace mucho tiempo la importancia de la situación en el liderazgo organizacional. Sin embargo, por lo general, han con-

spillane 1.indd 159 12/29/16 11:54 AM

ceptualizado la situación en términos de una influencia externa sobre el liderazgo, en gran medida porque equiparan las prácticas con las conductas o acciones individuales y, muy comúnmente, con las de los directores escolares. Una perspectiva distribuida difiere en cuanto al enfoque de las relaciones entre las prácticas y la situación en que surgen: los aspectos de la situación no "influyen" desde afuera en lo que las personas hacen o planean hacer, sino desde el interior de las prácticas; es decir, no se las considera externas a las prácticas de liderazgo. En cambio, se considera que estos aspectos de la situación definen cómo interactúan las personas unas con otras, favoreciendo algunos tipos de interacciones sociales e inhibiendo o constriñendo otras, definiendo así la práctica. De esta manera, determinados aspectos de la situación, generalmente dados por sentado por quienes participan en ella, no solo inciden en el impacto de lo que hacen las personas sobre alguna variable, sino que constituyen un elemento esencial y determinante, al igual que las personas (Spillane, 2006).

Por ende, la práctica de liderazgo no abarca solo a las personas sino también a los aspectos de su situación, como las normas, las rutinas organizacionales y las herramientas. En un ámbito donde prevalecen las nociones de liderazgo heroico en torno a "grandes hombres" y ocasionalmente "grandes mujeres", es difícil captar el significado de la situación en su relación con las prácticas. Esto se da así, independiente de que se trate de un equipo de cardiólogos realizando una intervención al corazón o un equipo de liderazgo de un establecimiento de educación media trabajando en pos de la implementación de cambios curriculares para que las destrezas de lecto-escritura se enseñen en toda la secundaria, ya que una práctica está en gran medida moldeada por la situación. Las modificaciones de determinados aspectos de la situación, como la introducción de nuevas tecnologías, no son elementos accesorios para que las prácticas sean más (o a veces, menos) efectivas y eficientes, sino que transforman la esencia misma de la práctica. Si el argumento no resulta convincente, pensemos cómo internet, junto con otras tecnologías, ha transformado radicalmente algunas de nuestras actividades cotidianas, como hacer una reserva de hotel, registrarse en un vuelo o comprar un libro.

Por ende, para estudiar y diagnosticar la práctica de liderar y gestionar es preciso analizar cómo dicha práctica "se extiende a" los líderes escolares, los

spillane 1.indd 160 12/29/16 11:54 AM

seguidores, y los aspectos de dicha práctica. Al adoptar una perspectiva distribuida debemos centrarnos en las interacciones y no solo en las acciones de los individuos.

La perspectiva distribuida define la práctica como producto de las interacciones de los líderes escolares, los seguidores *y* de sus situaciones (Spillane, 2006). Las prácticas se engendran en la intersección de estos tres elementos. Este punto es clave ya que suele omitirse en los debates y estudios que asumen una perspectiva distribuida. En lugar de analizar las prácticas de liderazgo desde una mera óptica psicológica donde se equiparan con las acciones de un individuo y se presentan como producto de sus conocimientos y destrezas, la perspectiva distribuida se focaliza en las interacciones de las personas tal como ellas se ven facilitadas u obstaculizadas por elementos de la situación. No se trata de sugerir que los conocimientos y las acciones individuales sean irrelevantes para comprender las prácticas, sino que son insuficientes ya que no dan cuenta del carácter social de dichas prácticas. Conceptualizar las prácticas en términos de interacciones sociales implica que la unidad central de análisis son las interacciones, no solo las acciones.

El director y las demás personas

Mirar más allá de un foco exclusivo en el director escolar, que además de ser limitante transforma al liderazgo y la gestión en una tarea imposible, nos lleva a ver al director con el de las demás personas de la unidad educativa. Adoptar un enfoque distribuido de la práctica del liderazgo implica que tanto el director como el personal docente (un especialista en currículo escolar o profesores líderes, por ejemplo) y otros grupos de interés (padres, madres y apoderados, estudiantes, miembros de la comunidad), pueden asumir ocasionalmente el rol de líder según la actividad o la situación (Leithwood et al., 2007; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Spillane y Diamond, 2007; Harris, 2005). También permite que los individuos que no detentan un cargo formal de liderazgo puedan asumir responsabilidades y liderar y gestionar prácticas.

Por ende, el aspecto relacionado con el director y demás personas de un enfoque distribuido, impugna el "paradigma del líder heroico" (Yukl, 1999),

spillane 1.indd 161 12/29/16 11:54 AM

procurando más bien entender cómo la responsabilidad de la labor de liderazgo se distribuye entre varios individuos en las escuelas, incluidos los líderes designados y quienes no detentan un cargo formal de liderazgo. Aceptar este hecho, que contradice los textos de referencia sobre liderazgo distribuido, no constituye en absoluto una negación del rol del director. De hecho, los trabajos empíricos elaborados desde una perspectiva distribuida destacan en forma consistente la importancia del director escolar (Camburn et al., 2003; Spillane y Diamond, 2007). El enfoque distribuido requiere una comprensión de cómo las diferentes configuraciones del equipo escolar y los grupos de interés en interacción, por diseño o por omisión, constituyen la práctica de liderar y gestionar la enseñanza en el establecimiento. A su vez, estas consideraciones requieren un análisis de varios factores, como la división o duplicación de las responsabilidades de liderazgo escolar, y determinar si las personas que participan en la labor se complementan o no mutuamente y de qué forma lo hacen.

Perspectiva distributiva: implicancias para la investigación

En esta sección analizamos algunas de las consecuencias que supone adoptar una perspectiva distribuida en base a una revisión selectiva de la literatura empírica, con un marco conceptual distribuido.

Más allá del director: Pensar en los líderes en interacción como colectivos

Varios estudios empíricos muestran cómo la responsabilidad del liderazgo y la gestión escolar involucran a diversos actores (Bennett y Marr, 2003; Copland, 2003; Frost, 2005; Harris, 2002; Heller y Firestone, 1995; MacBeath, Oduro y Waterhouse, 2004; Portin, Schneider, DeArmond y Gundlach, 2003; Smylie y Denny, 1990; Spillane y Diamond, 2007).

Un estudio de 120 escuelas primarias realizado en Estados Unidos evidenció que la responsabilidad de las funciones de liderazgo por lo general estaba distribuida entre tres a siete personas en cargos formales de liderazgo (Camburn et al., 2003). Otros estudios mostraron que individuos que no detentaban un cargo formal de liderazgo eran capaces de asumir funciones de liderazgo y gestión –y efectivamente lo hacían (Bennett y Marr, 2003; Burch, 2007; Hallett, 2007;

spillane 1.indd 162 12/29/16 11:54 AM

Heller y Firestone, 1995). Un estudio que abarcaba a las 30 escuelas primarias de un distrito escolar urbano arrojó que el número promedio de líderes formales a tiempo completo por escuela, incluido el director escolar, era 3.5 (Spillane y Healey, 2010; Spillane, Healey y Kim, 2010). Al sumar a los individuos con responsabilidades de enseñanza en el aula y de liderazgo, la cifra aumentaba considerablemente. Otros estudios indican que los profesores sin un cargo formal de liderazgo, así como el personal del distrito y los consultores externos, también asumen responsabilidades de liderazgo (Harris, 2005; Heller y Firestone, 1995; Leithwood et al., 2007; Portin et al., 2003; Timperley, 2005).

Desde una perspectiva distribuida, el desafío consiste no solo en identificar a las personas que desempeñan tareas de liderazgo, sino también en analizar cómo la responsabilidad de estas tareas se distribuye o se extiende al personal escolar, incluidos los líderes formales e informales. Por ejemplo, el estudio de Camburn et al. (2003) evidenció que si bien los directores tendían a asumir responsabilidades en tareas que abarcan todos los aspectos del liderazgo, los orientadores (*coachs*) y otros especialistas tendían a centrarse en el liderazgo de la enseñanza (Camburn et al., 2003). Al parecer, la forma en que el liderazgo se distribuye entre los miembros del equipo docente depende de varios factores, como el tipo de función o la rutina de liderazgo (Camburn et al., 2003; Heller y Firestone, 1995), el ámbito en cuestión (Spillane, 2005; Spillane y Hopkins, 2013), el tamaño de la escuela (Camburn et al., 2003), el tipo de escuela (Portin et al., 2003), y si el equipo de liderazgo escolar está bien consolidado o es nuevo (Copland, 2003; Harris, 2002).

Por consiguiente, la comprensión por parte de investigadores y profesionales de que las prácticas de liderazgo abarcan a varios líderes no solo conlleva el reconocimiento de que, aparte del director escolar, otras personas están involucradas en el liderazgo escolar, sino que también a la necesidad de analizar cómo están organizadas, por diseño o por omisión, para liderar la enseñanza y su mejora. Por otra parte, es preciso reflexionar desde otros ángulos sobre enfoques que vayan más allá de las destrezas individuales y analicen cómo la experticia para realizar determinadas tareas de liderazgo, se puede extender a dos o más individuos que aportan conocimientos y destrezas distintas pero complementarias en la ejecución de la tarea y que, en esa interacción, pueden también generar nuevos conocimien-

spillane 1.indd 163 12/29/16 11:54 AM

tos. Imaginemos, por ejemplo, una escuela primaria abocada a liderar en la introducción de un enfoque de indagación a la enseñanza de las ciencias. Puede que una profesora destacada de segundo año, con profundos conocimientos conceptuales sobre los contenidos y la pedagogía de las ciencias, sea la persona idónea para liderar dicho esfuerzo, pero a la vez carezca de las destrezas necesarias para facilitar la discusión entre los colegas sobre sus respectivas prácticas docentes. Dadas estas circunstancias, es fundamental identificar a uno o más miembros del equipo de profesores que tengan las destrezas requeridas para facilitar la discusión entre los docentes sobre sus propias prácticas, con miras a que co-desempeñen la tarea de liderar los cambios en la enseñanza de las ciencias. Ello también implica que en sus interacciones al realizar una tarea de liderazgo, a medida que comparten información y deliberan, los líderes escolares pueden generar nuevos conocimientos y destrezas, contribuyendo así a mejorar la práctica de liderazgo. De este modo, y en consonancia con los estudios sobre la cognición distribuida, la experticia para realizar la tarea se aloja en parte *entre* los individuos en lugar de estar en manos de una sola persona. Ello no implica, como algunos pretenden, elaborar recetas simplistas en cuanto a que todos somos líderes o que mientras más personas estén involucradas en una tarea de liderazgo, mejor.

Reformular el rol en las prácticas: diseñar una infraestructura educativa

Desde un enfoque distribuido, la situación no solo es constitutiva de una práctica de liderazgo sino que también se constituye en dicha práctica. En palabras de Giddens (1979: 69) la situación constituye "tanto el medio como el resultado" de las prácticas. La conceptualización de la situación en estos términos sugiere que los investigadores y los profesionales tienen que desarrollar una nueva forma de pensar sobre las relaciones entre las prácticas de liderazgo y la situación. Para ello, es necesario que presten especial atención a cómo los elementos de cada día contribuyen a definir las prácticas cotidianas, centrándose en las interacciones entre los miembros del equipo docente. Estos elementos cotidianos, que abarcan desde las rutinas organizacionales (las reuniones de profesores, las reuniones por nivel escolar; las evaluaciones o supervisiones docentes, la contratación de profesores,

spillane 1.indd 164 12/29/16 11:54 AM

entre otros) hasta las herramientas (los protocolos de evaluación/supervisión docente, entre otros), y las normas, inciden en la práctica de liderar la enseñanza en las escuelas (Hopkins y Spillane, 2015).

Para los profesionales, uno de los mayores retos al momento de realizar un diagnóstico es analizar cómo los elementos de la situación (y no solo las personas) podrían contribuir a explicar la naturaleza de las prácticas de liderazgo. Los diagnósticos en el ámbito de la educación suelen centrarse en las personas, ignorando la forma en que los elementos de una situación configuran la forma en que trabajamos unos con otros.

Si bien los aspectos de la situación en interacción con el equipo docente y los grupos de interés definen las prácticas de liderazgo -puesto que propician y obstaculizan quién trabaja con quién, sobre qué asunto, cómo y cuándo- también se definen en la práctica. Los elementos que son parte de la situación se reproducen y a veces se transforman, ya sea en forma incremental o radical, en las prácticas cotidianas (Sherer y Spillane, 2011; Spillane, Parise y Sherer, 2011; Spillane, Hopkins y Sweet, 2015). De este modo, los profesionales pueden reflexionar sobre cómo el rediseño de determinados aspectos de su situación puede transformar la práctica de liderar y gestionar en sus escuelas (Spillane y Coldren, 2011).

Recientemente, hemos utilizado el constructo de infraestructura educativa en aras de una mayor claridad operacional en cuanto al rol de la situación en las prácticas de liderazgo y las prácticas de enseñanza (Hopkins y Spillane, 2015; Spillane y Coldren, 2011; Spillane, 2013). Cuando hablamos de 'infraestructura educativa' nos referimos a las estructuras y los recursos diseñados para apoyar, mantener, y/o mejorar la calidad de la enseñanza. La infraestructura educativa abarca normas que especifican lo que los estudiantes deberían aprender y, ocasionalmente, enfoques pedagógicos, materiales curriculares y libros de texto, y evaluaciones estudiantiles formativas y sumativas. Otros componentes de la infraestructura educativa son menos obvios, como las rutinas organizacionales (por ejemplo, el estudio de las lecciones), los cargos formales, las herramientas de distinta índole (por ejemplo los protocolos de supervisión docente), y una serie de normas y creencias culturales-cognitivas que orientan a las prácticas.

spillane 1.indd 165 12/29/16 11:54 AM

La infraestructura educativa es relevante porque puede influir en las prácticas de liderazgo y en las prácticas docentes al estructurar las interacciones entre el equipo docente sobre la enseñanza y los aprendizajes. Varios estudios muestran cómo la infraestructura educativa configura las prácticas cotidianas de enseñanza y su mejora, a la vez que señalan cómo se diseña y se rediseña la infraestructura educativa para promover determinados enfoques sobre la enseñanza y la mejora pedagógica (Hopkins y Spillane, 2015; Spillane et al., 2015; Spillane, Shirrell y Hopkins, 2016).

Liderar y enseñar, enseñar y liderar: el rol medular de la docencia

Cuando se adopta una perspectiva distribuida, la docencia (es decir, la enseñanza y los aprendizajes estudiantiles) y su mejora son elementos esenciales, no accesorios, por tres razones. En primer lugar, salvo excepciones, muchos análisis se centran en el liderazgo de la escuela y no en su labor central que es la docencia. Por ende, las descripciones y prescripciones para ejercer el liderazgo suelen estar vagamente relacionadas con la labor propiamente tal de enseñar y con la mejora de la docencia. Segundo, cuando los investigadores prestan atención a la docencia en sus investigaciones sobre liderazgo escolar, generalmente la consideran como una variable dependiente o de resultado y muy rara vez como una variable explicativa. En tercer lugar, si se incluye a la docencia en los informes, suele más bien figurar como una actividad genérica. Por ende, es importante que la investigación y el trabajo de formación estén anclados en el liderazgo de la docencia.

Además de constituir el objeto del liderazgo escolar, la docencia es también el sujeto de las prácticas de liderar y gestionar. Si bien los trabajos que adhieren a la tradición del liderazgo docente (Hallinger, 2005; Heck, Larsen y Marcoulides, 1990) le otorgan un rol más preponderante a la investigación sobre el desarrollo del liderazgo, la docencia no ha sido suficientemente conceptualizada en la literatura. La forma en que esta se conceptualiza tiene importantes implicancias para el estudio de las relaciones entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles. Conceptualizar la docencia en meros términos académicos o en su relación con la instrucción en el aula, requiere de diseños que difieran de las conceptualizaciones que intentan aprehender la naturaleza multifacética y ubicua de la docencia.

spillane 1.indd 166 12/29/16 11:54 AM

Aunque las escuelas y los sistemas escolares no pueden directamente crear sociedades más equitativas, puesto que esto es resorte de otras instancias públicas, como las políticas tributarias por ejemplo, el trato que dispensan a los estudiantes a través de la enseñanza –dentro y fuera de la sala de clases– es de vital importancia para los aprendizajes estudiantiles y, por extensión, para su rendimiento académico y logros posteriores (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 1988; López, Correa-Chávez, Rogoff y Gutiérrez, 2010; Rosenthal y Jacobson, 1968). Del mismo modo, si conceptualizamos la docencia en términos de lo que hace el profesor, ello también tiene implicancias en cuanto a la forma en que enfocamos las relaciones entre las prácticas de liderazgo y las prácticas de enseñanza. Si concibiéramos la docencia como una práctica co-producida por el profesor y los estudiantes en torno a una materia específica, enfocaríamos las relaciones entre las prácticas de liderazgo y las prácticas docentes de otra manera (Cohen, 2011). En suma, la forma en que definimos y conceptualizamos la docencia como práctica tiene implicancias en cuanto a cómo enfocamos las relaciones entre las prácticas de liderazgo y las prácticas docentes (Spillane, 2015).

Por otra parte, concebir la docencia como sujeto de las prácticas de liderazgo y como una variable explicativa para la investigación sobre liderazgo, implica dejar atrás un enfoque de la enseñanza como práctica monolítica o unitaria y reconocer, por ejemplo, que los profesores no solo "enseñan" sino que enseñan matemáticas, ciencias y lenguaje.

Varios estudios realizados desde un enfoque distribuido evidencian que hay variaciones en las prácticas de liderazgo en las escuelas primarias, según la asignatura en cuestión (Burch y Spillane, 2003; Hayton y Spillane, 2008). Por ejemplo, los líderes escolares y los profesores son más propensos a solicitar información y consejo en relación a la enseñanza del lenguaje, que a la enseñanza de las matemáticas o las ciencias. (Spillane y Hopkins, 2013).

Las investigaciones también sugieren que la organización del liderazgo en términos de cargos formales y rutinas organizacionales varía según la asignatura. Es más probable que las escuelas primarias cuenten con un líder formal en lenguaje, no así en matemáticas o en ciencias. Una compleja mezcla de normas, creencias culturales-cognitivas y reglamentos convergen en estas diferencias en la organi-

spillane 1.indd 167 12/29/16 11:54 AM

zación del liderazgo por asignatura escolar (Burch y Spillane, 2003; Hayton y Spillane, 2008; Spillane, 2005).

La docencia no debería conceptualizarse solo como una variable dependiente para la investigación y el desarrollo del liderazgo escolar; es también una variable explicativa. Concebir la docencia como una variable explicativa nos permite obtener nuevas perspectivas sobre la naturaleza del liderazgo. Por último, los términos en que conceptualizamos la docencia tienen implicancias para el estudio de las relaciones entre el liderazgo escolar y los aprendizajes estudiantiles.

Conclusión: el camino hacia adelante

En este capítulo hemos analizado la importancia de adoptar un enfoque distribuido del liderazgo y la gestión escolar. También hemos descrito los elementos medulares de este enfoque y sus implicancias. Si bien nuestro trabajo de investigación sobre el enfoque distribuido y el de muchos académicos indican que dicho marco conceptual es muy auspicioso para el estudio del liderazgo escolar, como elemento de diagnóstico y diseño para los profesionales comprometidos con el desarrollo del liderazgo, aún queda mucho por hacer. Los trabajos en esta línea son relativamente nuevos, ya que se remontan apenas a las últimas dos décadas.

Uno de los desafíos futuros apunta al desarrollo de estudios, mediciones e instrumentos de investigación para quienes se interesen en un enfoque distribuido para estudiar el liderazgo y la gestión escolar. Se han producido importantes avances en la elaboración de estudios y de mediciones y en el diseño de nuevos instrumentos de investigación para analizar el liderazgo desde un enfoque distribuido. Por ejemplo, los académicos han adoptado y adaptado métodos de Análisis de Redes Sociales (SNA) para crear nuevos ítems de encuesta y nuevas mediciones de la distribución del liderazgo en las escuelas (Pustejovsky, Spillane, Heaton y Lewis, 2009; Pitts y Spillane, 2009; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2009; Spillane et al., 2010).

Otro de los desafíos consiste en revisar las nociones tradicionales de formación profesional para líderes escolares centrada en la formación de individuos, como los directores escolares, orientadores (*coachs*) y otros. Estos modelos son inconsistentes con una perspectiva distribuida para formar líderes escolares, en la que

spillane 1.indd 168 12/29/16 11:54 AM

el equipo de liderazgo constituye la unidad idónea para organizar instancias de formación profesional destinadas a los líderes escolares. Un ejemplo de este tipo de enfoque es el proyecto Annenberg de Liderazgo Distribuido en la Universidad de Pennsylvania, un programa de formación profesional dirigido a los equipos de liderazgo escolar en funciones y organizado en torno a un enfoque distribuido del liderazgo escolar. Basada en prácticas de liderazgo y consistente con la perspectiva distribuida antes descrita, esta instancia de formación profesional incluye talleres y orientación (*coaching)* permanente para los equipos de liderazgo (DeFlaminis y Abdul-Jabbar, 2016).

Cuando se trabaja desde una perspectiva distribuida del liderazgo escolar, es importante considerar cómo las escuelas en determinados sistemas escolares se sitúan con respecto a las disposiciones para gestionar la docencia. Los sistemas escolares varían mucho en relación a estas disposiciones. Algunos comentaristas describen dichas diferencias en términos de sistemas centralizados o descentralizados, una clasificación que, si bien es bastante útil, no considera otras diferencias más importantes entre los sistemas educativos cuando se trata de gestionar la docencia (Cohen y Spillane, 1992). Al trabajar desde una perspectiva distribuida se debe tener presente que las escuelas están insertas en sistemas educativos que difieren en formas que son relevantes tanto para las prácticas docentes como para las prácticas de liderazgo. Por ejemplo, muchas escuelas públicas en Estados Unidos están insertas en sistemas escolares cuya infraestructura educativa para reforzar la docencia es deficitaria y está poco desarrollada. En esas situaciones, los planteles tienen que armar sus propias infraestructuras educativas, lo que representa una enorme tarea que en otros países se asume a nivel del sistema. En suma, se debe tener presente que las escuelas residen en diferentes sistemas escolares y que estas diferencias inciden en la práctica de liderar la docencia.

spillane 1.indd 169 12/29/16 11:54 AM

Bibliografía

Bennett, N., & Marr, A. (2003). Judging the impact of leadership-development activities on school practice. *Educational Forum, 67* (4), 344-353.

Bryk, A. S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2009). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Burch, P. (2007). School leadership practice and the school subject: The Baxter case. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 129-145). Nueva York: Teachers College Press.

Burch, P., & Spillane, J. P. (2003). Elementary school leadership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy instruction. *The Elementary School Journal, 103*(5), 519-535.

Camburn, E. M., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(4), 347-373.

Cohen, D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Cambridge, MA: Harvard College.

Cohen, D. K., & Spillane, J. P. (1992). Policy and practice: The relations between governance and instruction. *Review of Research in Education, 18*(3), 3-49.

spillane 1.indd 170 12/29/16 11:54 AM

Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(4), 375-395.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNY Press.

DeFlaminis, J. A., Abdul-Jabbar, M., & Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools: A practical guide for learning and improvement*. Routledge.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness* (Vol. 3). Nueva York: McGraw-Hill.

Frost, D. (2005). Resisting the juggernaut: Building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing, 10*(2), 83.

Giddens, Anthony (1979). *Central problems in social theory* (pp. 69). Londres y Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.

Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal, 48*(5), 1091-1123.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership, 28*(3), 317-338.

Hallett, T. (2007). The leadership struggle: The case of Costen elementary school. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 85-105). Nueva York: Teachers College Press.

spillane 1.indd 171 12/29/16 11:54 AM

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221-239.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 5-44.

Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management, 22*(1), 15-26.

Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies, 37*(3), 255-265.

Hayton, P., & Spillane, J. P. (2008). Professional community or communities? School subject matter and elementary school teachers' work environments. En J. MacBeath & Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives* (pp. 65-79). Rotterdam: Sense Publishers.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly, 26*(2), 94-125.

Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal, 96*(1), 65-86.

Hemphill, J. K. (1949). The leader and his group. *Educational Research Bulletin, 28*(9), 225-229.

spillane 1.indd 172 12/29/16 11:54 AM

Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2015). Conceptualizing relations between instructional guidance infrastructure (IGI) and teachers' beliefs about mathematics instruction: Regulative, normative, and cultural-cognitive considerations. *Journal of Educational Change, 16*(4), 421-450.

Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2015). *Conceptualizing relations between instructional guidance infrastructure (IGI) and teachers' beliefs: Regulative, normative, and cultural-cognitive considerations.* Journal of Educational Change, 16(4), 421-450.

Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. Nueva York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K. A., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools, 6*(1), 37-67.

López, A., Correa-Chávez, M., Rogoff, B., & Gutiérrez, K. D. (2010). Attention to instruction directed to another by U.S. Mexican-heritage children of varying cultural backgrounds. *Developmental Psychology, 46*(3), 593-601.

MacBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: National College for School Leadership.

Moll, L. C. (1988). Some key issues in teaching Latino students. *Language Arts, 65*(5), 165-472.

Pitts, V., & Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research and Method in Education, 32*(2), 185-207.

spillane 1.indd 173 12/29/16 11:54 AM

Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Nueva York: The Wallace Foundation.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal, 83*(4), 427-452.

Pustejovsky, J., Spillane, J. P., Heaton, R. M., & Lewis, W. J. (2009). Understanding teacher leadership in middle school mathematics: A collaborative research effort. *The Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations, 11*, 19-40.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly 44*(5), 635–674.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*(1), 16-20.

Sherer, J. Z., & Spillane, J. P. (2011). Constancy and change in school work practice: Exploring the role of organizational routines. *Teachers College Record, 113*(3), 611-657.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration, 40*(5), 425-446.

Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly, 26*(3), 235-259.

spillane 1.indd 174 12/29/16 11:54 AM

Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership & Management, 25*(4), 383-397.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In OECD (Ed.), *Leadership for 21st century learning: Educational research and innovation*. París: OECD Publishing.

Spillane, J. P. (2015). Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. *Societies, 5*, 277-294.

Spillane, J. P., Camburn, E., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: The challenge of study operations. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 47-80). Dordrecht: Springer Press.

Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Nueva York: Teachers College Press.

Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Nueva York: Teachers College Press.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30* (3), 23-28.

Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal, 111*(2), 253-281.

spillane 1.indd 175 12/29/16 11:54 AM

Spillane, J. P., Healey, K., & Kim, C. M. (2010). Leading and managing instruction: Using social network analysis to explore formal and informal aspects of the elementary school organization. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 129-156). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. *Journal of Curriculum Studies, 45*(6), 721-747.

Spillane, J. P., Hopkins, M., & Sweet, T. (2015). Intra- and interschool instructional networks: Information flow and knowledge production in education systems. *American Journal of Education, 122*, 71-110.

Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal, 48*(3), 586-620.

Spillane, J. P., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016) (in press). Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial structures in tandem. *Les dossiers des Sciences de l'Education.*

Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies, 37*(4), 395-420

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly, 10* (2), 285-305.

spillane 1.indd 176 12/29/16 11:54 AM

Un liderazgo inclusivo para las escuelas

James Ryan*

A partir de una visión global de la exclusión, el autor sostiene que ésta ha adoptado formas nuevas y más marcadas de injusticia en las escuelas actuales. En ese contexto, subraya la necesidad de que los directivos desempeñen liderazgos inclusivos, capaces de instalar estrategias que eliminen las relaciones asimétricas de poder, al tiempo que potencien el aporte de todos los integrantes de sus comunidades educativas, venciendo posibles resistencias internas. Asimismo, promueve que directivos aprendan a actuar estratégicamente y a "manejar la micro-política existente en la organización escolar", especialmente en un contexto adverso para la inclusión, como sería el de las políticas educativas estandarizadas predominante.

El liderazgo inclusivo es uno de los varios enfoques existentes sobre liderazgo que buscan remediar injusticias presentes en las organizaciones y comunidades. Al igual que quienes promueven formas de liderazgo relacionadas con la justicia social (Bogotch & Shields, 2013), la democracia (Woods, 2005) y la defensa de derechos (Anderson, 2009), los promotores del liderazgo inclusivo están atentos ante posibles injusticias en sus instituciones y actúan para remediarlas. De ahí que, tal como el nombre lo sugiere, el liderazgo inclusivo, se centra en un aspecto particular de la injusticia, la exclusión/inclusión. Por tanto, los líderes inclusivos

* Jim Ryan es doctor en administración escolar, académico y co-director, del Centre for Leadership and Diversity, OISE/UT. Posee un vasto conocimiento del sistema escolar canadiense donde ha sido profesor y director de escuelas públicas. Sus principales investigaciones se centran en temas de liderazgo, inclusión y diversidad.

ryan 1.indd 177 12/29/16 11:55 AM

son aquellos que detectan prácticas excluyentes en sus organizaciones y procuran sustituirlas por prácticas inclusivas.

Los educadores que abogan por un liderazgo inclusivo actúan preocupados por las prácticas de exclusión que perciben en sus escuelas y comunidades. Esta exclusión afecta no solo a los estudiantes con diferentes capacidades, grupo históricamente sujeto a prácticas inclusivas o excluyentes, sino también a muchos otros. Los estudiantes, padres, madres y profesores también son víctimas de exclusión cotidiana dentro de sus comunidades escolares debido a su clase social, género, raza, edad y orientación sexual (Lareau, 2014). A pesar de que se han hecho progresos, reformas recientes han revertido algunos de los avances alcanzados en términos de inclusión. Por tomar un ejemplo, las prácticas estandarizadas excluyen a los estudiantes marginados (Darling-Hammond, 2010). Por ello, los directivos adoptan prácticas de liderazgo inclusivo para contrarrestar estas y otras prácticas excluyentes en sus escuelas.

En este capítulo exploramos el concepto y la práctica del liderazgo inclusivo. En particular, examinamos cómo los líderes se empeñan en transformar sus establecimientos escolares en lugares de inclusión. Partimos con una visión global de la exclusión en las escuelas actuales. A ello le sigue un análisis del concepto de liderazgo inclusivo. Posteriormente, exploramos la práctica del liderazgo inclusivo y, en particular, la forma en que los directivos han procurado transformar sus establecimientos escolares en lugares más inclusivos. Finalmente, se detallan algunos desafíos relacionados con el fomento de la inclusión.

Exclusión en las escuelas

Ciertos grupos de estudiantes son excluidos de manera sistemática en las escuelas. En efecto, las diferencias relacionadas con la cultura, la etnicidad, la raza, la clase social, la orientación sexual, el género y las capacidades personales pueden marcar su destino (Ryan, 2014). Desgraciadamente, en muchos establecimientos los estudiantes de raza no blanca, mujeres, lesbianas, homosexuales, transexuales, alumnos de bajos ingresos o con capacidades especiales, tienden a tener peores resultados escolares, desertar en mayor cantidad y a no proseguir estudios superiores en mayor número que sus contrapartes, caracte-

ryan 1.indd 178 12/29/16 11:55 AM

rizados como blancos, varones, heterosexuales, de clase media y con todas sus capacidades físicas (véase, por ejemplo, Crouch, Keys, & McMahon, 2014; DeMitchell, Eckes, & Fossey, 2009; Durbin & Fleetwood, 2010; Lareau, 2014; Simson, 2010). Los estudiantes marginados y sus familias son permanentemente excluidos, no solo del espacio físico de las escuelas (por ejemplo, mediante expulsiones), sino también a través del currículo, el tipo de enseñanza y el idioma en que ésta es implementada, así como las actividades extracurriculares, entre otros (Ryan, 2006). Naturalmente, no todos los estudiantes antes mencionados se ven afectados de la misma forma. Pero incluso aquellos que tienen un buen desempeño escolar padecen consecuencias significativas relacionadas con su evaluación diferenciada y su exclusión; por ejemplo, muchos son víctimas de acoso y discriminación (véase, entre otros, Datnow, 1998; Lugg, 2003; Orenstein, 2002; Ryan, 2006; Stein, 2002; Tabor, 1992).

Pese a una creciente toma de conciencia en años recientes respecto de determinados tipos de injusticia, muchos estudiantes siguen siendo excluidos de la oferta escolar. Más aún, estas exclusiones han adoptado formas nuevas y más marcadas con la adopción reciente de políticas neoliberales (Ryan, 2012). Las políticas que más inciden en la educación son aquellas relacionadas con el sistema de evaluación y de selección. Las estrategias que adoptan algunas escuelas para mejorar su desempeño en los sistemas de evaluación marginan a alumnos que ya se encuentran en una situación de exclusión (Darling-Hammond, 2010; Hursh, 2007; Ryan, 2012). Por su parte, los sistemas de selección acaban excluyendo a aquellos individuos que las instituciones ricas en recursos consideran menos valiosos (Saldivia & Anderson, 2016).

Estas y otras políticas no solo excluyen a los estudiantes; su carácter generalizado también hace que sea difícil resistirse a ellas (Saldivia & Anderson, 2016; Ryan, 2012). Antaño, los educadores podían refugiarse en sus escuelas y aulas y realizar las acciones que estimaran apropiadas. Esto ya no es posible. Los directivos y profesores de hoy deben preparar a los estudiantes para pruebas obligatorias y asegurarse que las escuelas, en condiciones similares a las del mercado, atraigan a los mejores estudiantes. El no cumplimiento de estas pautas se traduce en una penalización a los alumnos que toman los exámenes y a las es-

ryan 1.indd 179 12/29/16 11:55 AM

cuelas. Empero, su adopción se traduce en una profundización de las prácticas de exclusión existentes.

Pese a los retos que plantean las políticas y prácticas neoliberales, los directivos siguen luchando contra las prácticas excluyentes en sus escuelas y comunidades. Estas políticas no logran incidir en cada aspecto de la experiencia y práctica de las escuelas y los directivos se empeñan en contrarrestarlas, buscando formas de incluir a los alumnos en los diferentes ámbitos de sus establecimientos educacionales. En educación, el término "inclusión" se asoció durante cierto tiempo con la "educación especial", "educación excepcional" o "para niños con otras capacidades" (Ainscow, 2005; Booth, 1996; Lupart, 1998; Slee, 2001). Pero hoy, la inclusión se ha vuelto un tema candente porque muchos han cuestionado la necesidad de que esos estudiantes sean identificados, retirados de sus aulas y sujetos a un tratamiento especial para lidiar con supuestas deficiencias cognitivas, psicológicas y/o físicas. Por desgracia, la segregación no ha dado resultados positivos para esos estudiantes; Slee (2001) y se ha llegado a afirmar que la exclusión no los ha formado para ejercer sus derechos como ciudadanos o para asumir sus responsabilidades. La solución para muchos críticos de la segregación, como Slee, es incluir a estos estudiantes en las aulas principales.

Otros investigadores han constatado que los estudiantes con excepcionalidades no son los únicos en ser injustamente excluidos y que la exclusión abarca también otras áreas, como la raza, la clase social, el género, la orientación sexual, entre otros (Dei, James, Karumancherry, James-Wilson, & Zine, 2000; Riley & Rustique-Forrester, 2002, Ryan, 2006). Una de las ventajas de percibir las diversidades de las personas en términos de inclusión/exclusión es que se evita recriminar a los individuos, poniéndose más bien el acento en la estructura relacional y estructural de sus problemas. Según este enfoque, son los procesos estructurales y no los individuos los que crean las barreras que impiden la promoción social de los pobres, los des empoderados y los oprimidos. Visualizar la injusticia como inclusión/exclusión también permite establecer una senda para la acción. Aunque realza el lado negativo e injusto de la vida, haciéndonos ver la exclusión tal como es, también nos brinda una alternativa sensata: la inclusión (Ryan, 2012). El objetivo de la inclusión es permitir que todos sean incorpora-

ryan 1.indd 180 12/29/16 11:55 AM

dos en procesos sociales propios de las escuelas y las comunidades. Resulta útil visualizar la inclusión en la educación como un proceso que apunta a prácticas sistémicas excluyentes, como la discriminación contra personas discapacitadas, el clasismo, el sexismo, el racismo y la homofobia; confiere importancia al acceso, la participación y el logro de todos los estudiantes; y promueve una participación significativa de todos los integrantes de las comunidades escolares en las actividades de toma de decisiones y de diseño de políticas de las escuelas y del sistema escolar (Ryan, 2012, 2014). La labor de los directivos con una concepción inclusiva de la educación, consiste en asegurar que esto se materialice en sus escuelas y comunidades. Muchos lo hacen adoptando prácticas de liderazgo inclusivas.

El concepto de liderazgo inclusivo

El liderazgo inclusivo es un proceso colectivo tendiente a producir un resultado en particular: la inclusión. En ese sentido, tanto el proceso como el resultado son inclusivos. En situaciones ideales de liderazgo inclusivo, todos los individuos y grupos o sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder y que apuntan a involucrar a todas las personas en la oferta de las escuelas y las comunidades.

El liderazgo inclusivo difiere de otros tipos de liderazgo más tradicionales, en las relaciones que los miembros de la organización tienen entre sí, en los roles que asumen los individuos y los grupos, y en los fines para los cuales se conciben. Así, por ejemplo, los enfoques de liderazgo orientados a la gestión ponen el acento en las relaciones jerárquicas entre el equipo de gestión y los demás; concentran el liderazgo en determinados individuos y promueven valores de eficiencia y efectividad. En esos enfoques, los individuos que no forman parte del equipo de gestión son marginados del diseño de políticas y de la toma de decisiones. Las organizaciones que concentran el poder en determinadas personas excluyen a otras que no están en esos cargos; el énfasis en la eficiencia y la efectividad tiende a desviar la atención del tema de la inclusión. El liderazgo inclusivo, por su parte, promueve las relaciones horizontales entre los miembros

ryan 1.indd 181 12/29/16 11:55 AM

de la organización, los emprendimientos colectivos y busca generar prácticas inclusivas.

El liderazgo inclusivo procura eliminar las relaciones asimétricas de poder en el proceso de liderazgo. Las jerarquías no son consistentes con la inclusión: excluyen a quienes no gozan de suficientes privilegios para ocupar cargos formales de autoridad y a quienes no poseen rasgos personales adecuados para influir sobre otros. Algunos podrán decir que ese objetivo no es realista ya que las jerarquías abundan en nuestras organizaciones y comunidades. Los directivos escolares, por tomar un ejemplo, están legalmente investidos para tomar decisiones que afectan a los docentes y a los estudiantes; y la desigualdad de raza, clase, género, orientación sexual en las relaciones humanas es un dato anecdótico. Pero esto no significa que eso sea correcto o justo y que no debamos luchar por lograr relaciones horizontales, heterogéneas e igualitarias en las escuelas y las comunidades. Solo se pueden alcanzar escuelas y comunidades justas mediante prácticas de liderazgo que incorporen este tipo de relaciones.

El liderazgo inclusivo es una tarea colectiva. A diferencia de otros enfoques de liderazgo actuales, éste no contempla la concentración del liderazgo en determinados individuos, por dos motivos: concentrar el poder en un individuo es no solo excluyente, sino que, en casos extremos, peligroso,. Así lo demuestran elocuentemente los casos de Pol Pot y Hitler.

Asimismo, la influencia de los individuos sobre las instituciones es, por lo general, limitada. Las escuelas mejoran no necesariamente gracias a una persona que hace cosas notables de forma aislada. La mejora es más bien el resultado de varios individuos que trabajan conjuntamente en diferentes maneras y roles, valiéndose de múltiples recursos disponibles. Así, en las escuelas el liderazgo puede gestarse no solo a través de los directivos sino también de los profesores, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad. Esto no significa que no podamos referirnos a "líderes", pero cuando lo hacemos debemos entenderlos como parte de una empresa mayor.

El liderazgo inclusivo también se organiza para lograr un objetivo en particular. A diferencia de muchos enfoques actuales que se centran exclusivamente en el proceso e ignoran los objetivos, o aquellos que hacen hincapié en la efec-

ryan 1.indd 182 12/29/16 11:55 AM

tividad y la eficiencia, el liderazgo inclusivo procura lograr la inclusión en las escuelas y la comunidad. Desde esa perspectiva, la tarea para los líderes consiste en lograr que las personas tomen conciencia de las prácticas excluyentes y trabajen conjuntamente para cambiarlas. No tiene sentido promover un liderazgo inclusivo si el esquema de liderazgo no está también diseñado para lograr la inclusión dentro de las escuelas y las comunidades. Por lo tanto, para que el liderazgo sea consistente con los ideales de inclusión, debe ser percibido y practicado como un proceso inclusivo, equitativo y colectivo que también está organizado para promover la inclusión. Esos ideales pueden ponerse en práctica de muchas maneras.

La práctica de un liderazgo inclusivo

Muchas personas ligadas a las instituciones educativas, como los docentes, directivos, pero también los estudiantes, padres, madres y miembros de la comunidad, adhieren a la idea y la práctica de un liderazgo inclusivo. Lo hacen adoptando determinadas acciones, como desarrollar estrategias de comunicación adecuadas, tener una visión crítica de sus organizaciones, trabajar con sus comunidades y valerse de técnicas políticas para abogar por la inclusión.

Comunicarse con los demás

Los líderes inclusivos recurren a estrategias comunicacionales para apuntalar sus iniciativas en aras de promover la inclusión en las escuelas. Si bien la comunicación es importante en cualquier escuela, lo es especialmente en los entornos escolares cada vez más diversos. No siempre es fácil para los líderes comprender a personas que ven el mundo de otra forma, involucrarlos en prácticas comunicacionales y en actividades escolares en esos contextos. Por ello, los líderes deben comunicarse tendiendo puentes que permitan acercar comunidades disgregadas y diversas para ayudarlas a superar las tenaces barreras que les impiden compartir lo que las escuelas y las comunidades les ofrecen. Unas prácticas comunicacionales adecuadas pueden ayudar, entre otras cosas, a superar las diferencias idiomáticas y culturales y a lidiar con la multiplicidad de visiones, valores y poderes que, por lo general, trae consigo la diversidad.

ryan 1.indd 183 12/29/16 11:55 AM

Los directivos suelen referirse a las estrategias comunicacionales inclusivas en al menos dos maneras (Ryan, a; 2003a; 2007; 2012; Ryan & Rottmann, 2009): en términos de prácticas comunicacionales en sí mismas y en función de los objetivos para los cuales se utiliza la comunicación. Muchos reconocen los desafíos que implican las iniciativas comunicacionales, especialmente en los contextos de diversidad, por lo que procuran que estas sean inclusivas. Esto significa que el tipo de comunicación que promueven, es el diálogo. Es así que muchos directivos inclusivos creen que la comunicación con sus subalternos se logra mejor cuando todas las personas son consideradas actores significativos e incluidos en los intercambios propios de un diálogo. Para estos líderes, la interacción a través de la conversación es el primer paso para lograr una inclusión más exhaustiva con la comunidad escolar.

Los directivos realizan diferentes acciones para promover un diálogo significativo dentro de sus escuelas y comunidades escolares. Entre otras, se empeñan en establecer relaciones, comprender a los demás y escuchar a las personas. Asimismo, entienden que primero deben establecer las bases o condiciones propicias para crear relaciones fundadas en el diálogo. Esto implica cultivar relaciones con las personas, lo cual, a su vez supone conectarse con los demás en las comunidades escolares y cultivar redes informales con diversos grupos e individuos. Para lograr ese cometido, los directivos sostienen que deben hacerse visibles y cercanos. Tienen que ponerse en lugares que les permitan cruzarse con otras personas; ello implica salir de sus oficinas, encontrarse con personas en los pasillos, en las clases, en el patio y en la comunidad. También supone abordar a los demás de una forma que los incite a entablar un diálogo y ganarse su confianza, respeto y aprecio (véase también Burbules, 1993). Para lograr este objetivo, los líderes hacen visible su cuidado por los demás, su vulnerabilidad y su sentido del humor (Ryan, 2012; Ryan & Rottmann, 2009).

Otro requisito para que haya un diálogo inclusivo es que las partes se entiendan. Para lograrlo, los directivos conciben la comprensión de dos formas interrelacionadas: como el conocimiento de grupos específicos y como el esfuerzo por descifrar lo que los demás están diciendo en las conversaciones cara a cara (Ryan & Rottmann, 2009; Ryan, 2012). Ambos tipos de comprensión son complementarios. Los directivos afirman que realizan diferentes acciones para comprender a los diferentes grupos que conforman sus comunidades escolares; por ejemplo, realizan encuestas y

ryan 1.indd 184 12/29/16 11:55 AM

consultas al personal, los padres, madres y otros miembros de la institución escolar y conversan con miembros de la comunidad. Ello les permite formarse una mejor imagen de los diferentes grupos y decodificar lo que están tratando de comunicar. Esto es particularmente válido en relación a los grupos cuyo idioma nativo no es el que se habla en clase. En las conversaciones con los alumnos, conocer al grupo al que pertenece un estudiante, permite a los directivos descifrar códigos verbales y no verbales para comprobar si ambas partes han logrado comprenderse en un diálogo. Una vez que las partes se han entendido, pueden intercambiar información que les permita tener un mayor conocimiento mutuo.

Los directivos inclusivos son también especialmente atentos a escuchar lo que las personas tienen que decir (Ryan, 2002; 2006a). Reconocen la importancia de brindarles un espacio a los demás para que puedan hablar y se aseguran de que esto se haga realidad. Realizan muchas acciones en ese sentido, tales como establecer contacto visual, teniendo conciencia de que en algunas situaciones esto puede no ser apropiado y que deben manejar una distancia adecuada con sus interlocutores. También señalan que a la hora de escuchar se debe evitar interrumpir al hablante, comparar la experiencia que plantea con la propia y formular preguntas. Igualmente importante, es evitar hablar en exceso. Levine-Rasky (1993) advierte que en situaciones en las que existe asimetría de poder entre los hablantes, la persona más aventajada debe brindar la mayor comodidad posible a su interlocutor para que este o esta puedan formular de manera adecuada lo que quieren transmitir. Argumenta que escuchar en esas situaciones implica un desplazamiento de uno como conocedor y evaluador, renunciar al deseo de asignarle un valor relativo a las observaciones, autorreflexionar sobre la posición de privilegio, dejar en suspenso la autoridad personal, admitir la propia ignorancia y abandonar temporalmente la propia identidad.

Los líderes también se refieren a la forma en que puede utilizarse la comunicación para promover la inclusión. Muchos creen en el valor de recurrir a determinadas acciones comunicacionales para visibilizar y luchar contra prácticas excluyentes como el sexismo, el racismo y el clasismo, entre otras. Pero las múltiples responsabilidades de los directivos hacen que utilicen las prácticas comunicacionales para muchos otros fines; algunos compatibles con la inclusión, pero otros no.

ryan 1.indd 185 12/29/16 11:55 AM

Un rol en el que los líderes se ven a menudo involucrados, es el de mediador (Ryan, 2007). Esto puede ser un elemento de apoyo para la inclusión, pero también un obstáculo. Por ejemplo, el arbitraje de conflictos puede ser una oportunidad para que los directivos nivelen relaciones desiguales, pero esta posición también trae consigo la responsabilidad de legitimar las prácticas escolares (Anderson, 1990). Tales acciones pueden llevar a los directivos a tener que pasar por alto sus filosofías de inclusión y priorizar los esfuerzos para asegurar la armonía dentro de sus escuelas. Esto a su vez puede traducirse en, por ejemplo, retener información (a veces inconscientemente) ante los docentes, estudiantes, padres y madres y/o filtrar esta información cuando deciden compartirla. A veces también puede suceder que los directivos intenten imponerle ideas a la comunidad escolar para fines claramente excluyentes (Ryan, 2011).

Dado el valor que muchos directivos le confieren a contar con entornos escolares armoniosos, es posible que recurran a estrategias comunicacionales para controlar lo que sucede en sus establecimientos, muchas veces en detrimento de las prácticas inclusivas. En efecto, las condiciones de cuasi mercado en que operan algunas escuelas pueden obligar a los directivos a recurrir a prácticas de control excluyentes para sobrevivir dentro de esos sistemas. Tomemos el caso de City Secondary School (Ryan & Rottmann, 2009). Ante la amenaza de cierre del plantel debido a la baja tasa de matrícula, se ideó una estrategia para atraer estudiantes de otras comunidades a través de una campaña publicitaria tendiente a renovar su imagen. Como parte de esa campaña, se decidió revertir la mala reputación de la escuela instituyendo nuevas normas de conducta. Para ello, los directivos recurrieron a diferentes estrategias. Difundieron diversas piezas comunicacionales –boletines, afiches, pancartas, memorandos, encuestas e informes de calificaciones–, y utilizaron dispositivos tecnológicos como computadores, teléfonos y el sistema de anuncios públicos (PA, por su sigla en inglés). También desarrollaron estrategias conversacionales. A inicios del año escolar –y en cualquier otro momento si era necesario– estudiantes y docentes tenían una conversación –una discusión– sobre el código de conducta. Ahora bien, esta discusión estaba sujeta a ciertas pautas. El código de conducta era un hecho consumado, sin posibilidades de cambios o ajustes tras la discusión. No estaba concebido como una medida que pudiera

ryan 1.indd 186 12/29/16 11:55 AM

ajustarse a los deseos, las visiones o las perspectivas de los estudiantes o de la comunidad, sino como un artefacto inalterable. El objeto de las discusiones no era por tanto hacerse eco o incorporar realmente las voces de los estudiantes, sino asegurarse de que estos últimos se interiorizaran de las nuevas reglas para obedecerlas y proyectar una imagen de la escuela que permitiera atraer a nuevos estudiantes.

Promover el aprendizaje crítico

Los directivos también recurren al aprendizaje crítico para promover la inclusión. El aprendizaje es parte importante de la inclusión, especialmente en los entornos escolares diversos. Esto se debe a que los directivos, docentes, estudiantes, padres y madres, muchas veces no se conocen entre sí, saben poco sobre prácticas excluyentes como el racismo y el sexismo y sobre cómo abordar e implementar prácticas inclusivas (Ryan, 2003a, 2006a). En las escuelas inclusivas todos adquieren conocimientos, comprensiones y actitudes nuevas y asumen el rol de enseñantes y aprendices. En esos roles, los educadores ayudan a los estudiantes y a los padres a comprender la escuela y la comunidad y a interiorizarse con las oportunidades disponibles; por su parte, los estudiantes y los padres ayudan a los educadores a conocer a los estudiantes y a sus comunidades.

Los educadores desarrollan varios tipos de actividades de aprendizaje para conocer a las comunidades que atienden e interiorizarse acerca de las dinámicas de inclusión. Sin embargo, algunos admiten que desarrollan este tipo de aprendizaje de manera informal y que esta inducción se da en el trabajo mismo, por lo general a través de su experiencia en las escuelas, a través de sus colegas y de los miembros de la comunidad y no tanto de las llamadas fuentes expertas y de los funcionarios de las oficinas distritales u otros (Ryan, 2003a). Los directivos también valoran el aprendizaje informal con respecto al formal, a pesar de que algunos sostienen que han adquirido conocimientos valiosos en talleres y conferencias relacionadas directamente con sus experiencias cotidianas. Por desgracia son escasos los programas universitarios que hacen ese tipo de conexión en el área de la inclusión. Los programas que procuran establecer estos vínculos por lo general incorporan de manera masiva el trabajo en terreno, las pasantías y los estudios de casos reales (Herrity & Glasman, 1999). Instancias locales o escolares alternativas que

ryan 1.indd 187 12/29/16 11:55 AM

congregan a docentes y padres para convertir sus respectivas áreas de experiencia suelen generar conocimientos más valiosos (Ryan, 2006a). Otra forma de generar cambios en toda la escuela es a través del aprendizaje organizacional (Senge et. al., 2000).

Las actividades de formación y desarrollo docente diseñadas específicamente para ayudar a los profesores a brindar diferentes tipos de educación inclusiva, suelen tener resultados dispares. Por lo general, estos programas alcanzan un impacto limitado en la capacidad de los docentes para ejecutarlos (Sleeter, 1993) y un resultado incierto en cuanto a cambiar sus actitudes (Robertson, 1998). El éxito de estos programas depende de factores como el apoyo con que cuentan y el ambiente imperante en las escuelas de estos docentes. Asimismo, existen programas que promueven metodologías que minimizan la confrontación (Gillborn, 1995). Sus defensores opinan que las tácticas confrontacionales diseñadas para combatir el racismo tienden a acentuar el sentido de culpa en muchos individuos bien intencionados de raza blanca, lo que los bloquea cuando surgen los temas raciales. Eso produce un racismo soterrado, genera resentimiento y odio y pone fin a cualquier tipo de debate significativo.

Los mejores resultados se consiguen en escuelas que logran un equilibrio que mantiene la presión para reflexionar sobre los supuestos y las prácticas en vigencia, sin ser confrontacionales en una forma que reproduzca y amplifique el conflicto imperante. Esta estrategia asume que las personas se hacen cargo de sus errores y que estos errores deben ser asumidos y discutidos de manera constructiva (Ryan, 2003a).

El tipo de educación y las distinciones cognitivas que adquieren los miembros de la escuela también son importantes. Para entender cuáles son las acciones necesarias para promover la inclusión, los directivos, docentes, estudiantes y padres deben desarrollar una forma de conciencia crítica (Ryan, 2003a; 2006a; 2006b). La reflexión crítica puede ayudar a todos a entender las circunstancias sociales en las que se encuentran y, en particular, las prácticas excluyentes que no siempre son fáciles de identificar. Estas suelen estar tan arraigadas en la vida cotidiana a la que los educadores no le prestan mucha atención (Taylor, 2006). En efecto, no es inusual que los docentes y directivos, por ejemplo, hagan gala de cegueras

ryan 1.indd 188 12/29/16 11:55 AM

en temas espirituales de raza o de clase social (Larson & Ovando, 2001; Shields, 2003). La reflexión crítica puede ayudar a las personas a entender el fundamento de determinadas demandas, los supuestos que subyacen tras las afirmaciones y los intereses que motivan a los individuos a defender ciertas posiciones. Puede ayudar también a las personas a detectar puntos de vista no fundados implícitos y sutiles y las condiciones invisibles, o muchas veces asumidas como evidentes, que constituyen la base para posiciones y prácticas excluyentes.

Para desarrollar una conciencia crítica es preciso que las comunidades escolares reflexionen sobre sus ideas y prácticas. La reflexión crítica implica hacer pausas conscientes, salirse de las rutinas cotidianas e interrogarse sobre las ideas y las acciones propias y las de los demás. Se trata en primer lugar y sobre todo en una actividad social, no sólo en el acto de un individuo que observa a su propio yo. La reflexión crítica implica poner en cuestión las disposiciones sociales pero, irónicamente, también debe realizarse a través de estos mismos dispositivos sociales. El problema es que las personas que reflexionan deben hacerlo de formas nuevas y diferentes, pero utilizando los recursos que les brinda este entorno social. La forma en que los educadores puedan salir de ese confinamiento es incorporar a otros, particularmente a otros diferentes, en conversaciones críticas (Ryan, 2003a; 2006a). Estas conversaciones pueden ayudar a las comunidades escolares a reconocer, criticar y cambiar las prácticas muchas veces invisibles que impiden la inclusión.

Los líderes realizan diferentes acciones para promover conversaciones críticas (Ryan, 2006a). En primer lugar pueden fomentar un ambiente que promueva la crítica. Los integrantes de las comunidades escolares estarán más dispuestos a abordar así las cosas si ello es la norma, es decir, si forma parte de la cultura de la escuela. Los líderes pueden también ayudar a los miembros de la comunidad escolar a reflexionar de manera crítica auspiciando actividades diseñadas específicamente para tal efecto. Esto implica poner a prueba las plataformas con grupos diversos, modelar, mantener registros de reuniones y deliberaciones sobre políticas, examinar registros y estudios de casos, utilizar análisis de dos columnas que incluyen comparaciones y análisis de escenarios, y participar en simulaciones y auditorías internas (Coombs, 2002). Varios métodos basados en materiales artísticos, como la técnica "jiu jitsu" (Ryan, 1999, también pueden ser útiles. Asimismo, los líderes pueden estimular las conver-

ryan 1.indd 189 12/29/16 11:55 AM

saciones críticas formulando preguntas como, por ejemplo, "¿Qué está sucediendo acá? "¿Quién dice que esta es la forma en que debieran ser las cosas? "¿Con qué otros propósitos se está cumpliendo?" "¿Las voces de quiénes están siendo excluidas, negadas y silenciadas?" "¿Qué acción prudencial podemos tomar?" y "¿A quién podemos sumar para que nos brinde apoyo?" (Smyth, 1996). Los líderes también centran sus esfuerzos de inclusión en las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Relaciones inclusivas escuela - comunidad

Para ser verdaderamente inclusivas las escuelas deben incorporar a la comunidad en sus diferentes actividades. Esto puede resultar particularmente desafiante en comunidades diversas (Ryan, 2003). Sin embargo, los educadores inclusivos no son los únicos comprometidos con este objetivo. Muchas personas son partidarias de involucrar a los padres y a los miembros de la comunidad. Haciendo caso omiso de prácticas del pasado que abogaban por la separación de las escuelas y las comunidades, los protagonistas de la reciente reforma escolar, tanto conservadores como progresistas, han promovido cambios que han abierto las puertas para que los padres y madres, así como los distintos miembros de la comunidad ejerzan roles y responsabilidades antes asumidos por educadores profesionales. Muchos líderes también favorecen esas prácticas. Algunos lo hacen como una forma de posibilitamiento, otros, de empoderamiento (Lewis & Nakagawa, 1995). Los primeros aspiran a darles a los padres una voz en los esquemas de gobernanza, modificando las estructuras existentes. Los segundos, en cambio, no perciben las diferencias de poder o las estructuras injustas como un problema. Tienden a creer que la tarea de los educadores profesionales es llegar a la comunidad, brindándoles incentivos a los padres para que se involucren en la educación de sus hijos e hijas.

Por lo general, los directivos tienden a estar más preocupados de posibilitar que de empoderar a los padres y a los miembros de la comunidad (Ryan, 2003). La mayoría procura establecer contacto con individuos y grupos, comprenderlos y alentarlos para que se involucren en la educación de sus hijos, en la forma que sea. Pero les interesa menos involucrar a los padres en asuntos de gobernanza. Más bien, se centran en promover la participación de los padres porque perciben una brecha entre la cultura de sus escuelas y la de varios grupos que integran la

ryan 1.indd 190 12/29/16 11:55 AM

comunidad. En su mayoría, estos directivos anglo-norteamericanos, suelen tener un escaso conocimiento de sus idiomas, valores, prácticas culturales y actitudes hacia la educación. Por su parte, muchos grupos comunitarios suelen encontrar enigmática la cultura escolar Por ello, los directivos consideran fundamental intercambiar información con la comunidad.

Para ello recurren a diferentes estrategias a fin de intercambiar información con las variadas comunidades (Ryan, 2003). Algunos utilizan guías y boletines; las guías, por lo general, contienen información sobre el personal de la escuela, programas escolares, calendarios, normas y regulaciones. Usualmente utilizadas en la escuela secundaria, son entregadas a los estudiantes a comienzos del año escolar para que las lleven a sus hogares. Algunas escuelas secundarias producen boletines que, pese a estar dirigidos a los estudiantes, constituyen una fuente valiosa de información para los padres. Las escuelas primarias tienden a utilizar los boletines para que los apoderados se interioricen acerca del quehacer de la escuela. Sin embargo, aún cuando las escuelas suelen reconocer la importancia de crear boletines multilingües, muchas de ellas no disponen de recursos para producirlos en otro idioma que no sea el inglés (o dicho genéricamente, el idioma dominante). Las escuelas adquieren información sobre la comunidad enviando cuestionarios y encuestas. Los utilizan para conocer más de cerca a sus comunidades y para otros fines como, por ejemplo, generar una visión de la escuela.

Los directivos se refieren también a la importancia de actuar de manera directa con los padres. Realizan diversas acciones para forjar relaciones con los apoderados, los miembros de la comunidad y sus organizaciones. Comprenden la necesidad de familiarizarse con los protocolos de interacción y de acercarse a los actores claves, aquellos "a cargo", en algunas comunidades, o los "mayores", en otras (Ryan, 2003). Generar interacciones también es clave. Los líderes realizan acciones tales como interactuar con los padres antes y después del horario escolar, acercándose a la comunidad para visitar a los padres y alentando a los docentes para que hagan lo mismo. También procuran establecer vínculos con grupos religiosos, asociaciones culturales, agrupaciones sociales y empresas. Tal vez los grupos con los que más buscan crear nexos son las agrupaciones religiosas y culturales porque pueden ser muy útiles para conocer a las comunidades y viceversa.

ryan 1.indd 191 12/29/16 11:55 AM

Los directivos elaboran diferentes estrategias para establecer contactos entre los padres y los miembros de la comunidad con la escuela (Ryan, 2003a; 2006a). La más evidente son las tradicionales veladas de padres y profesores. Sin embargo, muchos directivos opinan que estos eventos tienden a no atraer a muchos apoderados, en especial en la enseñanza secundaria. Por ello, algunos optan por otras tácticas; por ejemplo, incluyen a estudiantes en esos eventos; otros introducen otro tipo de actividades para atraer padres que normalmente no asistirían a esas veladas, como asados de orientación a comienzos del año escolar y sesiones educativas para ayudarles a comprender mejor el funcionamiento de la escuela. Los directivos señalan que disponer de servicios de traducción, centros de encuentro, momentos de socialización también incentiva a que los padres y madres se acerquen a la escuela. Otros optan por invitar a los padres a venir a la escuela a ayudar con diferentes tareas, como el préstamo de libros en la biblioteca, la supervisión durante el almuerzo, acompañar a los alumnos en los paseos a terreno o utilizar a los padres según sus áreas de especialización. Finalmente, las escuelas que enseñan una segunda lengua tienden a tener cierto éxito al invitar a los padres a acercarse a aprender a la escuela. La mejor forma de involucrar a los padres es contar con ellos en las actividades rutinarias del establecimiento; en esos escenarios, estos se sienten libres y cómodos, y pasan a formar parte natural del entorno de la escuela (May, 1994).

Los directivos admiten que es más difícil empoderar a los padres y a los miembros de la comunidad que posibilitarlos (Ryan, 2003). La mayoría de los que alientan a los padres a involucrarse en actividades relacionadas con la gobernanza escolar obtienen magros resultados. Por ejemplo, relatan que tienen dificultades en convencer a los padres de participar en los consejos escolares, especialmente aquellos que provienen de otros medios culturales (Hatcher et. al., 1996; Ryan, 2003; Wang, 1995). Otro asunto que preocupa a los directivos refiere a los temas de influencia en los consejos escolares ya que estos tienden a estar dominados por padres y educadores, entre ellos directivos, de clase media (Chambers, 2001; Hatcher et. al., 1996; Ryan, 2003a) con un mayor bagaje cultural, capaces de manejar mejor el lenguaje abstracto utilizado en esas instancias que la mayoría de los apoderados (Leithwood et. al, 1999; Malen & Ogawa, 1990). Un último tema de debate se refiere a la influencia de los consejos. En varias jurisdicciones estos

ryan 1.indd 192 12/29/16 11:55 AM

consejos cumplen solo una función de asesoría. A pesar de ello, algunos directivos señalan que procuran adoptar las decisiones tomadas por estos consejos.

Abogar de forma estratégica

Los líderes también promueven la inclusión abogando de manera estratégica. No siempre es fácil alentar o implementar prácticas inclusivas en las escuelas. Esto se debe a que, como ya lo mencionáramos, los defensores de las prácticas inclusivas suelen encontrarse con resistencias. Por ello, deben estar preparados para promover sus ideas de manera activa. Son muchas las acciones que pueden realizar los directivos para promover la inclusión y para defender a los excluidos. Desde imponer la inclusión, persuadir a las personas, realizar maniobras y establecer vínculos con grupos marginados, pero siempre es importante abogar por ella de forma estratégica.

Una táctica consiste en actuar como si la inclusión fuera algo no negociable (Ryan, 2006a). En algunas situaciones puede que la única opción que tengan los directivos sea obligar a los miembros de sus comunidades escolares a adherir a las políticas y prácticas inclusivas (Key, Hanley-Maxwell & Capper, 1999).

Sin embargo, imponer la inclusión de manera autoritaria no es una estrategia ideal, aunque en algunos casos parezca no existir otra opción. Para comenzar, se contradice con el mandato de inclusión y es claramente excluyente. Por otra parte, los directivos solo pueden realizarlo de manera efectiva cuando detentan el poder para ejecutarla. A pesar de que los directivos tienen cierto grado de poder relacionado con su cargo, esto no siempre se traduce en una capacidad para influir sobre todos los aspectos de la escuela. El otro problema relacionado con esta táctica es que puede generar resistencia donde antes no la había. Es posible que algunas personas opten por oponerse a medidas forzosas y eso a su vez se traduzca en un problema en aquellos casos en que quienes quieren promover la inclusión no tengan el poder para hacerlo.

Una mejor estrategia consiste en lograr que las personas adhieran voluntariamente a la idea de inclusión. Una forma de lograrlo es persuadiéndolas. Para ello, los directivos utilizan diferentes técnicas tendientes a convencer a los integrantes de la escuela o de la comunidad, acerca del valor de los programas de inclusión o

ryan 1.indd 193 12/29/16 11:55 AM

recurren a los directivos de la oficina central para que apoyen una medida o para que les entreguen los recursos necesarios. Adicionalmente, suelen utilizar diferentes técnicas de difusión y estimulación, discusiones guiadas, interpelaciones, y recurren a diferentes argumentos para dar a entender sus ideas (Ryan, 2010).

Los directivos también comparten artículos académicos e información sobre el desempeño de los estudiantes para que los educadores puedan reflexionar sobre ellos y ponen a su disposición relatos, videos y experiencias de personas para que los docentes, padres y estudiantes adopten sus ideas relacionadas con la equidad. Varios directivos señalan la importancia de usar un lenguaje apropiado e indican que la mejor forma de transmitir ideas es no predicando sino presentando argumentos de tal manera que sus interlocutores las acepten por sí mismos.

Otra forma de promover agendas inclusivas es estableciendo vínculos con grupos e individuos de orientación similar. Esto no es siempre fácil es un contexto neoliberal que valora el individualismo y el libre mercado y que hace competir a las personas entre sí (Ryan, 2012). Pese a ello, los directivos inclusivos tienden a ser más receptivos a las diferentes propuestas, solicitudes e iniciativas si tienen una buena relación de trabajo con sus colegas. Las personas también tienden a escuchar y adoptar ideas inclusivas de líderes en los que confían. Los educadores inclusivos suelen encontrar personas con ideas afines entre los grupos desaventajados. Por eso puede serles útil trabajar con esos grupos para adoptar estrategias relacionadas con los movimientos sociales, creando redes para apoyar el activismo local, generando narrativas sobre la identidad y los objetivos de la red y desarrollando medios para adquirir los recursos necesarios para lograr los objetivos del grupo (Oakes & Lipton, 2002).

Por óptimas que parezcan estas estrategias, no siempre es posible persuadir a las personas a que adhieran a un proyecto de inclusión. En algunos casos es necesario ir más allá que exponer argumentos claros a los resistentes. Los directivos deberán adoptar estrategias más agresivas que contemplen la negociación. Puede que descubran que para obtener un resultado deben dar algo a cambio. Otras estrategias posibles consisten en hacer un alto y realizar determinadas maniobras. Puede resultar necesario congelar ciertas medidas en períodos en que las comunidades escolares están sujetas a políticas excluyentes impuestas desde instancias

ryan 1.indd 194 12/29/16 11:55 AM

superiores. Retrasar ciertas medidas puede darles tiempo para planificar y montar campañas tendientes a resistir esas prácticas. También puede darles tiempo para explorar vías alternativas y otras opciones (Ryan, 2006a).

Aun cuando abogar por la inclusión es un elemento clave para su promoción, esto debe ser realizado de determinada forma para tener éxito. En otras palabras, los partidarios de la inclusión deben ser estratégicos en los pasos que dan. Esto exige que sean "políticos", es decir, que se involucren en la micropolítica de sus respectivas organizaciones (Ryan, 2010). Si optan por ignorar este aspecto de la vida institucional, corren el riesgo de marginarse y de ser ignorados o, en el mejor de los casos, de fracasar en sus iniciativas de inclusión. Los directivos escolares pueden agruparse en tres grupos según su actitud frente a la micropolítica: algunos la rechazan, la ignoran o no están conscientes de su existencia; otros prefieren no involucrarse en micropolítica, pero en la práctica lo hacen; el tercer grupo participa de manera activa. Participar en la micropolítica significa para un directivo estar consciente del entorno político en que se desenvuelve y movilizar esta conciencia de manera estratégica.

Tomar conciencia de la micropolítica organizacional implica interiorizarse de la dinámica de la organización. A ese respecto, es crucial que los líderes comprendan las culturas escolares, las dinámicas de la comunidad y la idiosincrasia del sistema escolar. Para tener una comprensión cabal de estos ámbitos es preciso conocer a las personas que trabajan en el sistema –docentes, padres y personal de la oficina central–, así como sus valores y prioridades. Esto significa comprender las no siempre evidentes convenciones del sistema y a las personas que ocupan cargos destacados dentro del la institución. Los directivos señalan que es importante saber quién tiene poder, qué tipo de poder detenta y cómo pueden utilizarlo. Pero el poder no necesariamente está asociado con el cargo formal de una persona dentro de una organización. Muchas veces es el producto de la relación que las personas tienen con los demás. Por ello, es importante que los directivos sopesen las relaciones que tienen con estas personas influyentes para determinar quiénes apoyarán con mayor certeza sus iniciativas e intereses. Una estrategia efectiva de los directivos para conocer personas en los distritos escolares es formar parte de los comités distritales (Ryan, 2010).

ryan 1.indd 195 12/29/16 11:55 AM

Asimismo, ser estratégico significa evaluar adecuadamente una situación antes de decidir qué medida adoptar, cuándo utilizarla y cuándo hacer marcha atrás. Los directivos con conciencia política evalúan diferentes factores antes de actuar. Entre otros, sopesan los antecedentes del problema, por ejemplo, quiénes están involucrados, si la situación es "descifrable" y en qué medida pueden "empujarla". También son capaces de detectar situaciones en las que es preciso retroceder. Muchos directivos admiten que aprenden a actuar de manera estratégica a partir de su experiencia. Aun así, algunos están mejor preparados que otros. Los directivos con más experiencia por lo general están más sintonizados con sus entornos políticos y tienen una percepción más clara de los pasos que deben realizar para obtener los objetivos deseados. Muchos han aprendido con los años, especialmente de los errores que han cometido. Algunos tienen estrategias para lidiar con situaciones delicadas, como, por ejemplo, tomar notas a partir de situaciones complejas, guardarlas y consultarlas cuando surgen nuevas situaciones delicadas.

Obstáculos para un liderazgo inclusivo

No siempre es fácil materializar las prácticas inclusivas. Esto se debe a que, tal como lo mencionáramos, pueden surgir muchos obstáculos en el camino. Estos pueden estar ligados a las políticas, las prácticas o las actitudes de las personas. Sin embargo, varias prácticas excluyentes están ligadas al contexto de exclusión cultural en que se da la educación. La exclusión y los privilegios nos han acompañado desde la época feudal. Las disparidades persistentes entre ricos y pobres, privilegiados y marginados, incluidos y excluidos determinan la suerte de los estudiantes en los sistemas educacionales actuales. Como cabe esperar, estas diferencias han perjudicado a los hijos e hijas de las familias marginadas: tienen peor desempeño escolar, tienden a desertar de sus escuelas, cuentan con menos probabilidades de proseguir una educación universitaria que sus pares de estratos sociales más altos. Aquellos que acaban asistiendo a instituciones universitarias tienden a matricularse en institutos de formación técnica o en carreras de dos años (Coleman et, al., 1966; Natriello et. al., 1990).

En las últimas décadas, la brecha entre los privilegiados y los marginados se ha vuelto aún más marcada, pese a las mejoras en las condiciones de vida alcan-

ryan 1.indd 196 12/29/16 11:55 AM

zadas en el mundo occidental a mediados del siglo veinte (Tabb, 2003). Esto se debe, en gran medida, a la reciente adopción de políticas y prácticas neoliberales tendientes a dar rienda suelta a la "libertad y capacidad individual de emprender dentro de un marco institucional caracterizado por fuertes derechos de propiedad, libre mercado y libre comercio" (Harvey, 2005, p. 2). La adhesión irrestricta del neoliberalismo a los principios del libre mercado se traduce, en el ámbito de la educación, en diferentes políticas y prácticas relacionadas con iniciativas de privatización y mercantilización (Anderson, 2009). Sin embargo, las prácticas y políticas neoliberales más generalizadas parecen ser aquellas relacionadas con la estandarización del currículo y la pedagogía, especialmente el sistema de evaluación.

Los líderes inclusivos deben hacer frente a numerosos obstáculos en los sistemas neoliberales de rendición de cuenta y evaluación. Esto se debe a que esas medidas son intrínsecamente excluyentes. Los sistemas de evaluación excluyen de diferentes maneras a estudiantes que ya viven una situación de marginación. En primer lugar, las evaluaciones son, por lo general, excluyentes. Diseñadas desde una perspectiva europeocentrista, suelen incluir tópicos concebidos como si todos los estudiantes que toman el examen estuvieran familiarizados con la cultura occidental (Ryan, 2006a; 2006c). La exclusión también ocurre en la preparación de las evaluaciones. Las presiones en materia de desempeño obligan a los docentes a prescindir de técnicas pedagógicas específicamente diseñadas para estudiantes marginados y a centrarse en los estudiantes de nivel medio, quienes se presume capaces de pasar las pruebas, obligando a los alumnos más necesitados a valerse por sí mismos (Hursh, 2007). Las medidas de rendición de cuentas también excluyen a los estudiantes en la medida que las escuelas realizan maniobras para proyectar una buena imagen hacia el exterior. La presión sobre las escuelas para que tengan un buen desempeño suele llevarlas a exonerar de los exámenes a los estudiantes de peor desempeño, tildándolos de alumnos "con necesidades especiales" o a utilizar diferentes vacíos legales para impedir que los estudiantes accedan al nivel escolar en el cual se realiza la evaluación. Muchos de estos estudiantes acaban desanimándose y desertando de sus escuelas (Darling-Hammond, 2010).

ryan 1.indd 197 12/29/16 11:55 AM

Por otra parte, para los educadores inclusivos también resulta complejo promover la inclusión en las organizaciones jerárquicas en que trabajan. En la mayoría de las escuelas occidentales, el reglamento establece que la responsabilidad de todo lo que sucede en el establecimiento recae exclusivamente en los directivos. En general son responsables no solo de los horarios, los presupuestos y la seguridad de los alumnos, sino también de temas triviales como asegurar el buen funcionamiento de la máquina expendedora de bebidas en la cafetería. Asimismo, deben asumir toda la responsabilidad cuando algo funciona mal y, por ello, no les resulta siempre fácil delegar en otros decisiones por las cuales ellos serán juzgados (Ryan, 2006a).Enfoques recientes de gestión, lo que algunos denominan "nuevo estilo de gestión", refuerzan también esas jerarquías. Apartan las decisiones significativas de administrativos supuestamente no confiables de menor rango y esperan de parte de los docentes que apliquen las políticas, pero no que las diseñen, las interpreten o las cuestionen (Gewirtz & Ball, 2000).

En algunos casos, los educadores inclusivos señalan a las personas con las que trabajan como el principal obstáculo para la inclusión (Griffiths, 2010; Ryan, 2010; 2012; Theoharis 2007). Quienes más resistencia ofrecen son los docentes. Griffiths (2010), Ryan (2010) y Theoharis, (2007) Existe evidencia entre algunos líderes inclusivos respecto a que muchos profesores se niegan de manera sistemática a aceptar a alumnos de diferentes capacidades en sus aulas, a incluir a los estudiantes y los padres en la toma de decisiones, y a otras iniciativas tendientes a solucionar los problemas de racismo y sexismo. La resistencia a la inclusión también puede surgir de los padres, particularmente aquellos de raza blanca y clase media más acomodada (Theoharis, 2007). En algunos casos, estos se oponen a iniciativas que perciben como no beneficiosas para sus hijos, aun cuando pueden serlo para niños y niñas menos aventajados socioeconómicamente La resistencia también puede provenir del distrito u otras esferas más lejanas. Puede que los administrativos tengan que lidiar con funcionarios poco receptivos de la oficina central, burocracias inflexibles, colegas hostiles, falta de recursos, políticas gubernamentales perniciosas y una formación directiva poco inspirada (Theoharis, 2007). Finalmente, la resistencia puede provenir de los

ryan 1.indd 198 12/29/16 11:55 AM

mismos líderes inclusivos. Es posible que inconscientemente apoyen iniciativas y prácticas que erosionan sus propias agendas inclusivas (Ryan, 2012).

Es así que los gestores deben realizar su tarea en este contexto de resistencia. A pesar de que estos obstáculos suelen dificultar el logro de los objetivos de inclusión, muchos directivos inclusivos persisten con la esperanza de que sus acciones harán que sus escuelas y comunidades se transformen en mejores lugares.

ryan 1.indd 199 12/29/16 11:55 AM

Bibliografía

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124.

Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approach to educational administration: Invisibility, legitimation and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly, 26*(1), 38–59.

Anderson, G. (2009). *Advocacy leadership*. Nueva York, NY: Routledge.

Bogotch, I. and Shields, C. (Eds.) (2013). *Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice,* pp. 359-380. Dordrecht, Holanda: Springer.

Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education. 26*(1), 87–99.

Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Nueva York, NY: Teachers College Press.

Chambers, P. (2001). Ontario school councils: Engaging diversity. Unpublished master's research project, Universidad de Toronto, Toronto.

Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Coombs, C. (2002). *Reflective practice: Developing habits of mind*. Doctoral dissertation, Instituto Ontario de Ciencias de la Educación /Universidad de Toronto, Toronto.

Lareau, A. (2014). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review, 80*(1), 1-27.

ryan 1.indd 200 12/29/16 11:55 AM

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Nueva York, NY: Teachers College Press.

Datnow, A. (1998). *The gender politics of educational change.* Londres: Falmer Press.

Dei, G., James, I. M., Karumancherry, L. L., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling.* Toronto, ON: Canadian Scholar's Press.

Gewirtz, S. and Ball, S. (2000) 'From "Welfarism" to "New Managerialism": Shifting Discourses of School Headship in the Education Marketplace', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21(3): 253–68.

Gillborn, D. (1995) *Racism and Antiracism in Real Schools.* Filadelphia, PA, Open University Press.

Griffiths, D. (2010). *Urban elementary principals' approaches to inclusion.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Toronto.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Hatcher, R., Troyna, B., & Gewirtz, D. (1996). *Racial equality and the local management of schools*. Statfordshire, Reino Unido: Trenthem Books.

Herrity, V., & Glassman, N. (1999). Training administrators for culturally and linguistically diverse school populations: Opinions of expert practitioners. *Journal of School Leadership*, *9*(3), 235-253.

Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal educational policies. *American Educational Research Journal, 44*(3), 493–518.

Larson, C., & Ovando, C. (2001). *The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities.* Belmont, CA: Wadsworth.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

ryan 1.indd 201 12/29/16 11:55 AM

Levine-Rasky, C. (1993). Listening as an appropriate response by members of privileged groups. Paper presented at Canadian Society for the Study of Education meeting, Universidad Carleton. Ottawa.

Lewis, D., & Nakagawa, K. (1995). *Race and educational reform in the American metropolis: A study of school decentralization*. Albany, NY: SUNY Press.

Lugg, C. A. (2003). Sissies, faggots, lezzies, and dykes: Gender, sexual orientation, and a new politics of education. *Educational Administration Quarterly*, *39*(1), 95-134.

Lupart, J. (1998). Setting right the delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education, 23*(3), 251–264.

Malen, B. & Ogawa, R. (1992). Community involvement: Parents, teachers and administrators working together. In S. Bachrach (Ed.), *Education reform: Making sense of it all*. Toronto, ON: Allyn & Bacon.

May, S. (1994). *Making multicultural education work.* Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Natriello, McDill & Pallas (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe.* Nueva York, NY: Teachers College Press.

Oakes, J., & Lipton, M. (2002). Struggling for educational equity in diverse communities: School reform as social movement. *Journal of Educational Change*, *3*(4), 383–406.

Orenstein, P. (2002). Striking back: Sexual harassment at Weston. In S. Bailey (Ed.), *The Jossey-Bass reader on gender in education* (pp. 459–475). San Francisco: Jossey-Bass.

Riley, E.K. & Rustique-Forester, E. (2002). *Working with disaffected students*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman.

Robertson, H. (1998). *No more teachers, no more books: The commercialization of Canada's schools*. Toronto, Ontario: McClelland & Stewart Inc.

ryan 1.indd 202 12/29/16 11:55 AM

Ryan, J. (1999). *Race and Ethnicity in Multiethnic Schools: A Critical Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ryan, J. (2002). Inclusive Leadership for Ethnically Diverse Schools: Initiating and Sustaining Dialogue. In H. Fennell (Ed.) *The Role of the Principal in Canada* (pp. 119-141). Calgary: Detselig.

Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools.* Dordrecht, Holanda: Kluwer.

Ryan, J. (2005). What is Leadership? In W. Hare & J. Portelli (Eds.). *Key Questions for Educators* (pp. 22-25). Halifax: Edphil Books.

Ryan, J. (2006a). *Inclusive leadership*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.

Ryan, J. (2006b). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 3–17.

Ryan, J. (2006c). Exclusion in urban schools and communities. In D. Armstrong & B. McMahon (Eds.), *Inclusion in educational environments: Addressing issues of diversity, equity and social justice (pp. 3–29). Greenwich, CT: Information Age Publishing.*

Ryan, J. (2010). Promoting Social Justice in Schools: Principals' Political Strategies. *International Journal of Leadership in Education*. 13 (4), 357-376.

Ryan, J. (2011). Administrative Approaches to Diversity: Imposing and Sharing Meaning. In J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook on leadership for learning (*pp. 1125-1142). Dordrecht, Holanda: Springer.

Ryan, J. (2012). *Struggling for Inclusion: Leadership in Neoliberal Times*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Ryan, J., & Rottmann C. (2007). Educational leadership and policy approaches to critical social justice. *Journal of Educational Administration and Foundations, 18*(1&2), 9–23.

Ryan, J., & Rottmann, C. (2009). Struggling for democracy: Administrative communication in a diverse school context. *Education management, administration and leadership, 37*(4), 473–496.

ryan 1.indd 203 12/29/16 11:55 AM

Shields, C. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference.* Lanham, MD: Scarecrow Press.

Simson, D. (2014). Exclusion, punishment, racism and our schools: a critical race theory perspective on school discipline. *UCLA Law Review, 61*(2), 506-563.

Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education, 31*(3), 385-397.

Sleeter, C. (1993) How white teachers construct race. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, Identity and Representation in Education.* Nueva York: Routledge.

Smyth, J. (1996). "The socially just alternative to the self-managing school". In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Leadership and Administration* (pp. 1097–1131). Dordrecht, Holanda: Kluwer.

Stein, N. (2002). Bullying as sexual harassment in elementary schools. In S. Bailey (Ed.), *The Jossey-Bass reader on gender education* (pp. 409–428). San Francisco: Jossey-Bass.

Tabb, W. (2003). After neoliberalism? *Monthly Review, 55*(2), 25–33.

Tabor, M. (1992, 2 de agosto). "Living on the Edge" *New York Times,* sect. 4A.

Taylor, E. (2006). A critical race theory analysis of the achievement gap in the United States: Politics, reality and hope. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 71–87.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221–258.

Wang, S. (1995). Chinese parents' views on parent choice and parent voice in an Ontario Community. Tesis doctoral. Universidad de Toronto.

Woods, P. (2005) *Democratic Leadership in Education.* Londres: Paul Chapman.

ryan 1.indd 204 12/29/16 11:55 AM

Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio

Dean Fink*

La sucesión de los directivos es siempre un riesgo para la sostenibilidad de la mejora en la escuela.De ahí la necesidad planteada por el autor de buscar modelos sustentables de liderazgo en el ámbito educativo que, extrapolando el concepto de la sustentabilidad medioambiental, permitan preservar y seguir avanzando. En ese contexto, recuerda siete principios básicos del liderazgo sostenible: profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, inventiva, y conservación. Subraya que el liderazgo y la mejora educacional sostenibles preservan y desarrollan aprendizajes profundos para todo aquello que se propaga y perdura, y lo hacen procurando no dañar, sino generar beneficios para su entorno.

En 2006, Andy Hargreaves, del Boston College, y yo escribimos un libro titulado *Sustainable Leadership* [Liderazgo sostenible] (Jossey-Bass). A juzgar por las ventas y las reseñas favorables, el libro tuvo una recepción que superó todas nuestras expectativas. Sospecho que ese éxito se debió a que supimos captar un tema de gran interés en ese momento. Además de coincidir con la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), de las Naciones Unidas, fue un tema recurrente en la literatura de la época sobre medio ambiente y gestión empresarial y, hasta cierto punto, de las publicaciones sobre educación. Los ensa-

* De nacionalidad canadiense, Dean Fink es asesor en temas de liderazgo y cambio educativo, con experiencia en más de treinta países. Fue profesor y director de escuelas públicas y ha ocupado importantes cargos directivos en el sistema escolar de Canadá.

fink 1.indd 205 12/29/16 11:55 AM

yistas sobre temas educativos generalmente equiparaban la sostenibilidad con el mantenimiento –lograr que las cosas sigan funcionando– o la factibilidad económica/asequibilidad –no gastar más, lo que obligaba a las personas a trabajar más tiempo y con mayor intensidad. Pero, como tratamos de explicarlo en nuestro libro, el significado y los fundamentos morales de la sostenibilidad eran y son mucho más profundos y más demandantes.

Lester Brown, fundador del World Watch Institute, fue el primero en acuñar el término de sostenibilidad en el ámbito ambiental a comienzos de la década de los ochenta (World Commission on Environment and Development, 1987). Definió una sociedad sostenible como aquella capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las propias (Suzuki, 2003, nota 6). La definición más corriente del desarrollo sostenible, en una acepción algo diferente pero muy relacionada, apareció en el Informe Brundtland de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en 1987: "La humanidad tiene la capacidad de lograr un desarrollo sostenible, es decir, satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer las propias" (World Commission on Environment and Development, 1987). En educación, Fullan define la sostentabilidad educacional como "la capacidad de un sistema para asumir las complejidades de una mejora continua consistente con los valores profundos de un propósito humano" (Fullan, 2005, p.ix). Nuestra propia definición se basa en la que utilizamos cuando iniciamos nuestro estudio sobre la sostenibilidad a fines de los años noventa.

El liderazgo y la mejora educacional sostenibles preservan y desarrollan aprendizajes profundos para todo aquello que se propaga y perdura, y lo hacen procurando no dañar, sino, por el contrario, generando beneficios para quienes nos rodean ahora y en el futuro (Hargreaves & Fink, 2003, p.693).

Marco general del liderazgo sostenible

Basándonos en la literatura ambiental y empresarial, así como en nuestro estudio de la Fundación Spencer sobre cambios a lo largo del tiempo –30 años– en ocho escuelas secundarias estadounidenses y canadienses a través de la mirada de los docentes y directivos que trabajaron en ellas durante las décadas de los setenta,

fink 1.indd 206 12/29/16 11:55 AM

los ochenta y los noventa (Hargreaves & Goodson, 2006), creamos un marco general de siete principios de liderazgo sostenible (Hargreaves & Fink, 2006).

1. Profundidad

El liderazgo sostenible es importante. Debemos preservar, proteger y promover en educación aquello que en sí es sostenible como elemento enriquecedor de la vida: el propósito moral fundamental de un aprendizaje profundo y amplio (y no un logro medido de manera superficial y definido de forma limitada) para todos en compromiso con los demás y relaciones de cuidado permanente con ellos. El primer principio del liderazgo sostenible es un liderazgo para el aprendizaje y para cuidar de los demás con los demás.

2. Duración

El liderazgo sostenible perdura. Preserva y fomenta los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder a otro. Como bien señalan Collins y Porras, "todos los líderes, no importa cuán carismáticos o visionarios sean, acaban desapareciendo". (Collins & Porras, 2000, nota 8, p. 31). El desafío de traspasar el liderazgo, de liderar entre líderes y más allá de los líderes individuales con el paso del tiempo constituye un elemento esencial del liderazgo sostenible y del cambio educativo.

3. Amplitud

El liderazgo sostenible se expande. Se sustenta y depende del liderazgo de otros. En un mundo complejo, ningún líder, institución o nación por sí solos pueden controlar todo sin ayuda. El liderazgo sostenible es distribuido; ello corresponde a una descripción precisa de cuánto liderazgo ya está siendo ejercido y también a una ambición respecto de aquello en lo que el liderazgo puede transformarse, de manera más deliberada.

4. Justicia

El liderazgo sostenible no daña y mejora de manera activa el ambiente que nos rodea. No sustrae los mejores recursos de estudiantes y docentes sobresalientes de instituciones cercanas. No prospera a expensas de otras escuelas. No perjudica a

fink 1.indd 207 12/29/16 11:55 AM

las escuelas próximas y a la comunidad local sino que encuentra formas de compartir conocimientos y recursos con estas. El liderazgo sostenible no es autocentrado; es socialmente justo.

5. Diversidad

El liderazgo sostenible promueve una diversidad cohesionada. Los ecosistemas fuertes son biodiversos. Las organizaciones poderosas también promueven la diversidad y evitan la estandarización. En las comunidades sostenibles, el alineamiento no es bienvenido, ya que perpetúa la dependencia jerárquica en sistemas lineales que son frágiles y fracasan. En cambio, el liderazgo sostenible promueve y aprende de la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hace avanzar las cosas creando cohesión y funcionamiento en red entre sus diversos componentes.

6. Inventiva

El liderazgo sostenible no agota sino que desarrolla los recursos materiales y humanos. El liderazgo sostenible reconoce y valora el talento de sus líderes dentro de la organización al comienzo y no al final de su carrera. Cuida de ellos procurando que se cuiden a sí mismos. Renueva la energía de las personas. No extenúa a sus líderes a través de una sobrecarga de innovaciones o de plazos irreales para implementar los cambios. El liderazgo sostenible es prudente y lleno de inventiva: no despilfarra sus recursos monetarios o sus personas.

7. Conservación

El liderazgo sostenible honra y aprende de lo mejor de su pasado para crear un futuro aún mejor. Dentro del tráfago del cambio, el liderazgo sostenible procura preservar y renovar sus propósitos de largo plazo. La mayoría de las teorías y prácticas sobre el cambio apuntan solo hacia adelante. El liderazgo sostenible recupera la memoria organizacional y honra la sabiduría en otros como una forma de aprender, preservar y luego avanzar a partir de lo mejor del pasado.

En nuestro libro de 2006 dedicamos un capítulo a cada uno de estos tópicos y los desarrollamos en términos de nuestro conocimiento y comprensión de ese

fink 1.indd 208 12/29/16 11:55 AM

momento. Ha transcurrido una década y el mundo educacional ha cambiado, al igual que nuestra comprensión y la relevancia de cada uno de estos principios. La educación se ha vuelto más compleja en la medida que las naciones, los estados, los distritos escolares y las escuelas intentan darle sentido a ideologías contradictorias, unas que promueven conceptos profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fink, 2016; Hargreaves and Fullan, 2012) y otras que ponen el foco en la educación para la productividad económica. En esta última visión los estudiantes son mercantilizados, los profesores se transforman en obreros de la educación y los directivos en administradores de esta fuerza de trabajo, generalmente renuente y de bajo desempeño (Ball, 2008; Apple, 2006) con la misión de cumplir con metas de desempeño, generalmente medidas por pruebas estandarizadas.

Puesto que no es posible abordar con la profundidad debida los siete principios en este capítulo, he optado por desarrollar los tres primeros: los principios fundacionales de la profundidad, duración y alcance de la sostenibilidad.

Liderazgo sostenible y "aprendizaje profundo"

Hacia fines del siglo veinte, la UNESCO, que promueve y apoya iniciativas de desarrollo sostenible en todo el mundo, produjo un documento visionario sobre los propósitos del aprendizaje en un mundo socialmente dividido y marcado por los conflictos. En *La educación encierra un tesoro*, argumenta que

> […] las respuestas tradicionales a la demanda de educación que son esencialmente cuantitativas y basadas en conocimientos ya no son apropiadas. Ya no basta con entregarle a cada niño un paquete de conocimientos que debe asimilar. Cada individuo deber ser formado para poder captar oportunidades de aprendizaje durante su vida, ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes, y adaptarse a un mundo cambiante, complejo e interdependiente (Delors et. al. 1996, p.86).

La comisión de la UNESCO propuso "cuatro tipos fundamentales de aprendizaje, los cuales, a lo largo de la vida de una persona, constituirán los pilares del conocimiento" (Delors et al, p.85).

fink 1.indd 209 12/29/16 11:55 AM

- *Aprender a conocer* incluye la adquisición de conocimientos generales, la curiosidad intelectual, los instrumentos de la comprensión, la independencia de juicio y el ímpetu y las bases para ser capaz de seguir aprendiendo durante toda la vida. Adicionalmente, aprender a saber "presupone aprender a aprender, lo que requiere el poder de concentración, memoria y reflexión" (p.86)."
- *Aprender a hacer* implica la competencia de poner en práctica lo que uno ha aprendido (a pesar de que no resulta claro cómo evolucionará el mundo laboral), lidiar con muchas situaciones diferentes y actuar de manera creativa en nuestro entorno y respecto de él. Incluye el trabajo en equipo, la iniciativa, la preparación para asumir riesgos, la capacidad de procesar información y comunicarse con los demás, y de manejar y resolver conflictos. Aprender a hacer requiere que los estudiantes apliquen sus aprendizajes dentro y más allá de sus áreas de contenido. Requiere de un tipo de enseñanza, aprendizaje y evaluación que ayude a los estudiantes a comprender las estructuras de las disciplinas académicas, a fin de que puedan aplicarlas de manera efectiva en matemáticas, ciencias, artes y otros ámbitos.
- *Aprender a ser* apunta a descubrir quiénes somos y cómo somos con las otras personas. Incluye nuestro carácter moral, juicio ético y sentido de la responsabilidad personal, e involucra todos los aspectos del yo: mente y cuerpo, emociones e intelecto, sensibilidad estética y valores espirituales. Se trata de aquellas personas que han aprendido a ser capaces de entenderse a sí mismas y entender su mundo, y a resolver sus problemas. Aprender a 'ser' significa darles a las personas la libertad de reflexionar, enjuiciar, sentir e imaginar lo que requieren para desarrollar sus talentos y tener el mayor control posible sobre sus vidas (p.87).

  En los talleres que realizo con educadores, muchas veces les pedimos a los participantes que les den consejos para toda la vida a "los niños que alguna vez fueron". Las personas no le aconsejan a su niño interior que tenga mejores planes, estándares de mayor desempeño, que estudie más materias o pase más tiempo sentado frente a sus escritorios. Las respuestas más usuales incluyen consejos como "tómatelo con más calma", "vive plenamente tu vida", "ama a Dios y a tu prójimo", "aprovecha cada oportunidad", "juégatela", "vive cada día como si fuera el último de tu vida" y "siéntete bien

fink 1.indd 210 12/29/16 11:55 AM

contigo mismo". Lo que estos adultos, por lo general, directivos escolares, consideran más importante en sus propias vidas es "aprender a ser".

- *Aprender a vivir juntos* invita a los estudiantes y a otros, a desarrollar una comprensión y un respeto por las culturas y los valores espirituales de los demás. Apela a la empatía por los puntos de vista de las otras personas, la comprensión de la diversidad y similitud entre las personas, el aprecio por la interdependencia y la capacidad de entablar diálogos y debates, para mejorar las relaciones, cooperar con los demás y minimizar los conflictos y la violencia. Aprender a vivir juntos es un elemento esencial de un aprendizaje profundo y amplio en un mundo crecientemente multicultural en el que millones de familias y sus niños han sido víctimas durante décadas o incluso siglos de odio racial, fanatismo religioso y control totalitario.

A estos cuatro pilares, agregaríamos un quinto: *aprender a vivir de manera sostenible:*

- *Aprender a vivir de manera sostenible* se relaciona con aprender a respetar y proteger la tierra que nos da la vida, a trabajar con otras personas para asegurar los beneficios de largo plazo de una vida económica ecológica en todas las comunidades; adoptar comportamientos y prácticas que eviten o minimicen nuestra huella ecológica en el mundo que nos rodea sin privarnos de las oportunidades de desarrollo y realización; y coexistir y cooperar con la naturaleza y el diseño natural, cada vez que ello sea posible, en lugar de siempre aspirar a conquistarla y controlarla (United Nations, 2004). Este énfasis es definido por las Naciones Unidas como *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Es una nueva visión de la educación, una visión que ayuda a las personas de todas las edades a comprender de mejor manera el mundo en que viven, atender la complejidad e interconexión de problemas como la pobreza, el consumo excesivo, el deterioro ambiental, la degradación urbana, el crecimiento demográfico, la salud, los conflictos bélicos y la violación de los derechos humanos que amenazan nuestro futuro. Esta visión de la educación pone el acento en un enfoque holístico e interdisciplinario para desarrollar los conocimientos y las habilidades que se requieren para un futuro sostenible, así como los cambios en valores, comportamientos y estilos de vida. Ello exige que reorientemos los

fink 1.indd 211 12/29/16 11:55 AM

> sistemas escolares, las políticas y las prácticas educativas para empoderar a cada uno de nosotros, jóvenes y adultos, a tomar decisiones y actuar en formas culturalmente apropiadas y localmente relevantes para solucionar los problemas que amenazan nuestro futuro común (p.4).

Considerando que vivimos en un planeta cuyo medio ambiente está amenazado y del cual todos somos responsables, el quinto pilar es tan básico en términos de aprendizaje como la lecto-escritura y las matemáticas. Si no somos capaces de aprender a vivir de manera sostenible, corremos el gran riesgo como especie de ni siquiera poder aprender o incluso vivir.

Han pasado diez años desde que enunciamos por primera vez estos objetivos. Creo que en el complejo mundo en que vivimos en esta segunda década del siglo veintiuno estas metas son aún más relevantes e importantes. Si aceptamos estos cinco objetivos como un marco general apropiado y relevante para un programa educacional dirigido a todos los estudiantes, la labor de los directivos educacionales consistirá en trabajar en pos de su cumplimiento, con todos los estudiantes que están bajo su cuidado. Todas las acciones que uno pueda realizar –suscitar el apoyo de la comunidad para la escuela, reunir fondos para renovar tecnologías, prescindir de un docente incompetente, modelar buenas prácticas en aula, interpelar a la oficina del distrito escolar en defensa de la escuela o brindarle apoyo a un colega que atraviesa dificultades, entre otras– apuntan a crear un escenario que potencie el aprendizaje de los estudiantes. Esas actividades son medios para un fin, no un fin en sí mismas. El único objetivo de los directivos escolares es potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Todo lo demás son medios para lograr ese fin. Siempre invito a los directivos escolares a formularse la siguiente pregunta respecto de sus decisiones, prácticas, costumbres o políticas escolares: ¿contribuyen a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes? Esa pregunta pone el foco en lo que realmente importa dentro de las escuelas. Los mejores directivos escolares, entre los miles con los que me ha tocado interactuar durante todos estos años, han sido y siguen siendo personas comprometidas de manera apasionada, creativa, obsesiva y decidida en potenciar un aprendizaje "profundo" de sus estudiantes, es decir aprender a conocer, aprender a vivir y a desenvolverse en la sociedad del conocimiento (Fink, 2005, p.xvii). Esta dedicación fundamental al aprendizaje

fink 1.indd 212 12/29/16 11:55 AM

"profundo" constituye el primer pilar del liderazgo sostenible porque "importa". Y puesto que es importante requiere de un liderazgo sostenido, dedicado, que se traspase con el paso del tiempo de un líder a otro.

Desarrollo sostenible perdura: Grupos, flujos y repositorios

"Uno de los eventos más significativos en la vida de todas las escuelas es un cambio en su directiva. Sin embargo, pocas cosas son menos logradas en la educación que el traspaso de liderazgo" (Hargreaves & Fink, p.57). Manejamos mal el tema del traspaso de mando por muchos motivos, pero principalmente porque nuestros supuestos básicos sobre el liderazgo son erróneos. La mayoría de nosotros confunde a los líderes con los administrativos de mayor antigüedad (Leithwood et al, 1999). Los líderes heroicos capaces de sacar adelante escuelas deficientes son más que nada producto de la imaginación colectiva. Las investigaciones sobre liderazgo se centran en los líderes transformacionales y no en el liderazgo transformacional (Gronn, 1996). Sin embargo, el liderazgo también ejerce (o no logra ejercer) su influencia *más allá* de los individuos, a lo largo de muchos años, de un líder a otro, y varios más después" (Hargreaves & Fink, 2006, p.57). Una mejora sostenible que importe y perdure depende de la capacidad de comprender y manejar este proceso de liderar en el transcurso del tiempo.

Nuestro trabajo sobre el traspaso de liderazgo en 2006 se centró en la planificación del traspaso de funciones, que yo defino como colocar a la persona adecuada en el lugar adecuado, en el momento adecuado y por las razones adecuadas. No profundizó en el tema de la gestión del traspaso de funciones que es mucho más amplio y de largo plazo e implica el desarrollo de un conjunto de líderes bien preparados, sensibles al contexto en que se mueven y dedicados, que estén disponibles para una promoción profesional apenas surja la necesidad dentro de una organización (Fink, 2010). La planificación de una sucesión requiere un flujo bien abastecido y continuado de líderes talentosos. La gestión del traspaso de funciones asegura la disponibilidad de un conjunto de líderes para que el flujo sea permanente.

Henry Mintzberg (2004), destacado experto en gestión, identifica cinco enfoques generales sobre desarrollo de liderazgo aplicados a los negocios, que pueden aplicarse a la educación.

fink 1.indd 213 12/29/16 11:55 AM

- *"Hundirse o nadar"* – Este es el enfoque menos oneroso en el corto plazo y de lejos el más utilizado en el desarrollo de liderazgo en la educación. Promueve líderes dentro de la organización o contrata externos, asignándoles roles de liderazgo, luego los deja "hundirse o nadar". Los distritos que han enfocado históricamente este asunto en términos de "planificación del traspaso de funciones", suelen concebir la formación de directivos en educación como un "costo" para las escuelas y los distritos escolares y consideran menos oneroso en el corto plazo publicitar un cargo y después contratar a una persona con la esperanza de que trabaje bien en lugar de invertir en costosos procesos de formación de directivos. Si bien son difíciles de cuantificar, los costos de largo plazo de este enfoque pueden ser significativos si el nombramiento resulta negativo.
- *"Mover, mentorear y monitorear"* – Existe un gran consenso en la literatura empresarial que la rotación de líderes potenciales a través de diferentes experiencias de gestión es un esquema que brinda una variedad de desafíos relacionados con el espectro de actividades de la empresa y le proporcionan al líder neófito una oportunidad inmejorable de aprender. McCall (1998) halló que futuros líderes empresariales valoraban este enfoque porque les brindaba la oportunidad de observar en primer lugar cómo líderes experimentados lidiaban con situaciones complejas y luego de enfrentar situaciones similares con el apoyo de sus mentores. Él señala dos reglas para la formación de liderazgo: primero, la formación de liderazgo es una responsabilidad personal; y segundo, se pueden generar situaciones desafiantes para fomentar esta autoformación, especialmente rotando personas en tareas complejas que ayuden a ampliar sus capacidades: desde manejar una empresa primeriza, hasta aprender a "brindar una clara orientación frente a la ambigüedad; desde manejar el funcionamiento rutinario de una empresa hasta superar resistencias e incompetencias" (p .9).

  Sin embargo, cierta evidencia (MacMillan, 2000) sugiere que la disrupción causada a las escuelas por la rotación permanente de directores y vicerrectores es mucho más importante que los beneficios que pueda aportar a los individuos involucrados. Las transiciones en tiempos de turbulencia pueden

fink 1.indd 214 12/29/16 11:55 AM

ser especialmente problemáticas. Los directores de los distritos de Ontario, Canadá, donde se rota a los directores cada 5 a 8 años y a los vicerrectores cada 3 a 4 años, consideraron que sus rotaciones como vicerrectores, a veces dos o tres veces en sus carreras, fueron muy valiosas en su formación como directivos pues presenciaron una variedad de estilos de liderazgo, de contextos y desafíos, y aprendieron lo que debían hacer –y a veces lo que no tenían que hacer– en determinadas circunstancias.

- *"Propagar y rezar"* – Este enfoque se refiere a la práctica de certificar a líderes a través de cursos de formación directiva organizados por los distritos escolares, las universidades y consultoras privadas. Desde el punto de vista del sistema, estos cursos, por lo general inorgánicos, varían mucho en términos de eficacia, tienden a privilegiar la docencia sobre el aprendizaje y ofrecen respuestas genéricas a problemas contextuales/locales. Como lo señala Mintzberg, "una gestión profunda y un aprendizaje profundo dependen de un compromiso personal, no solo de una experticia distanciada que "sabe más". Los directivos aprenden más profundamente cuando tienen una responsabilidad significativa en todos los aspectos del proceso de aprendizaje, incluido su diseño" (p.211). Tras años de dictar cursos de gestión para potenciales directivos, concluye que "la formación de líderes entre cuatro muros, ya sea en programas acotados o en carreras completas, suele producir individuos arrogantes. Terminan creyendo que han sido ungidos como líderes" (p. 215).
- *Aprendizaje en acción* – Posicionado entre el "mover, mentorear y monitorear" en contexto, y el trabajo descontextualizado en aula de "propagar y rezar", el "aprendizaje en acción" implica el involucramiento de potenciales directivos en proyectos y actividades en terreno seguidos por una reflexión profunda que genera un laboratorio de aprendizajes para ellos. Las escuelas y los distritos escolares suelen integrar a los líderes potenciales en comités para lidiar con problemas del sistema. Mintzberg concluye en su crítica del aprendizaje en acción que "aprender no es hacer: es reflexionar sobre el hacer. Y reflexionar no es un escape sino un componente esencial del proceso de gestión, probablemente su eslabón más débil en nuestro mundo globalizado" (p.208).
- *Academias privadas* – Hay una creciente tendencia en el ámbito empresarial,

fink 1.indd 215 12/29/16 11:55 AM

especialmente en las grandes empresas, a crear academias que ofrecen cursos de formación en liderazgo de manera coordinada y contextualizada. Su objetivo es asegurar una disponibilidad permanente de líderes de calidad. Empresas como General Electric, Motorola e incluso McDonald's han adoptado dicha práctica. Tal vez el equivalente más cercano sea el hoy inexistente Instituto Nacional para el Liderazgo Escolar [National College for School Leadership (NCSL)] en el Reino Unido, aun cuando varios estados y distritos escolares cuentan con centros de evaluación y programas de formación en liderazgo.

Por otra parte, algunos modelos son más útiles en ciertas etapas de la carrera de un líder y otros no tienen ninguna aplicación. Por ejemplo, "propagar y rezar" puede ser poco eficaz para un líder neófito, pero estimulante para uno experimentado. Pero todos estos enfoques se basan en el supuesto cuestionable de que las personas están interesadas en convertirse o en seguir siendo líderes o en la noción aún más dudosa de que quieren ser líderes en el ámbito de los aprendizajes.

En uno de sus últimos ensayos, Neil Postman nos dejó esa famosa cita, "los niños son los mensajes vivientes que enviamos a una era que no presenciaremos" (Postman, 1984, p.xi). Al construir capital humano en las escuelas, y en especial al generar liderazgo, los diseñadores de políticas y los educadores pueden contribuir a una excelencia en "los mensajes vivientes que enviamos a una era que no presenciaremos". Pero los flujos y repositorios, con su foco puesto en el capital humano, no son suficientes; es preciso centrarse también en el capital social y echar mano del enorme depósito de liderazgo potencial existente en cada escuela y distrito escolar. Como bien apunta Carrie Leana (2011), "potenciar el capital docente no debiera ser el único o incluso principal foco de la reforma escolar (p. 2)". Más que simplemente preocuparse del liderazgo "de un líder a otro", las escuelas y los distritos escolares deben reflexionar sobre temas de alcance; la sostenibilidad del liderazgo "depende del liderazgo de los demás."

Desarrollo sostenible y confianza

En la práctica esto significa distribuir el liderazgo en toda una organización en lugar de depender exclusivamente en estructuras verticales. Como lo explica Peter Gronn, "el liderazgo distribuido invita a considerar la capacidad global de liderazgo de una organización, en vez de perpetuar la idea del poder de un individuo"

fink 1.indd 216 12/29/16 11:55 AM

(Gronn, 2002, p. 17). Con el fin del involucramiento de la Autoridad Local en la educación en Inglaterra, varios autores británicos abrigan la esperanza de que proliferarán formas distribuidas de liderazgo dentro y entre las escuelas, en los sistemas escolares locales y que se crearán nuevos esquemas de liderazgo en red que permitan resolver los problemas de contratación e inspirar mejoras sistémicas en los estándares educativos.

David Hopkins y sus colegas auguran que para poder lidiar con los desafíos actuales de la escolaridad, se requerirá que los directivos escolares "consideren nuevos modelos de liderazgo y de gobernanza para distribuir de manera adecuada una creciente gama de responsabilidades a una masa de líderes expertos más amplia y diferenciada" (Hopkins et al, p.9). En una misma línea, Alma Harris afirma que la actual situación del liderazgo en el Reino Unido llama a

> […] nuevas formas de liderazgo y de procesos de toma de decisiones que estén *ampliamente distribuidas* dentro y entre las escuelas y las organizaciones afines. Esto requerirá un liderazgo distribuido en toda la comunidad, en su sentido más amplio y diverso. Ello supone:

- Un liderazgo que traspase las barreras estructurales, culturales y personales,
- Un liderazgo que construya capacidades dentro de las escuelas, las comunidades y los sistemas.
- Un liderazgo que genere capital relacional y social,
- Un liderazgo que sustente el desempeño,
- Un liderazgo que apoye el rediseño y la autorrenovación (Harris, 2009, p.1).

El entusiasmo por las formas distribuidas de liderazgo se justifica si se cumplen ciertas condiciones. Harris afirma que los cambios en la educación británica "se basan en una mayor libertad y autonomía para las escuelas y el sistema en su globalidad" (Harris, p.1). Ella ha sintetizado magistralmente la esencia de lo que se requiere en materia de políticas para asegurar que las escuelas y los distritos realicen el potencial de los modelos de liderazgo distribuido: las jefaturas de los sistemas educativos deben confiar en sus líderes y los docentes deben actuar como profesionales.

fink 1.indd 217 12/29/16 11:55 AM

Sin embargo, la opinión menos optimista de Hartley (2007) acerca de las formas distribuidas de liderazgo sugiere que

> […] el surgimiento del liderazgo distribuido es un signo de nuestros tiempos; está en sintonía con la cultura actual, su sello individualista y efímero; sin embargo, es un signo más de *cómo* el sector público *pretende* legitimar políticas apelando a las nuevas formas organizacionales dentro del sector privado… pero lo que debe ser distribuido queda dentro de los parámetros estratégicos y los objetivos establecidos por el gobierno. Lo que está disponible para ser distribuido son los docentes, no la estrategia. Las formas jerárquicas de rendición de cuenta siguen vigentes (Hartley, 2007, p.211).

Estos puntos de vista contradictorios nos llevan a formularnos varias interrogantes: ¿las formas distribuidas de liderazgo constituyen la esperanza del futuro, los depósitos de liderazgo educativo futuro o son el mismo modelo de cambio de arriba hacia abajo presentado en un nuevo envoltorio atractivo? ¿No serán acaso las formas distribuidas de liderazgo solo una forma menos coercitiva de formular demandas irrealistas dentro de las organizaciones a personas ya estresadas, o de endosárselas a docentes y otros profesionales de la educación sobrecargados de tareas? Gronn afirma que "el liderazgo distribuido es simplemente una nueva forma de referirse a la responsabilidad delegada, ni más ni menos", así como "a la gestión se le dio un nuevo nombre y se transformó en liderazgo" (Gronn, 2009). En una misma línea, Andy Hargreaves y yo también nos hemos preguntado si el liderazgo distribuido es realmente algo nuevo o diferente o tan solo una forma más sutil de compartir la carga del liderazgo con otros.

Las interrogantes sobre liderazgo distribuido son de orden moral y democrático. ¿Qué tipo de liderazgo distribuido queremos y a qué propósitos educativos y sociales responde? ¿Son esos tipos de liderazgo simplemente formas más sutiles e inteligentes de implementar paquetes de reformas gubernamentales y metas de desempeño en áreas fácilmente medibles como la lectoescritura que tienen más que ver con intereses políticos que con un cambio educativo sostenible? ¿Puede el liderazgo distribuido ser el principio clave en un consenso democrático coherente

fink 1.indd 218 12/29/16 11:55 AM

e inclusivo que reúna a toda la comunidad tras la búsqueda de una visión social imperiosa? (Hargreaves and Fink, 2008, p.240).

Todos estos temas de debate animan las conferencias sobre educación y las revistas académicas, pero la pregunta fundamental sigue siendo, "¿contribuyen las formas compartidas o distribuidas de liderazgo a un aprendizaje profundo para todos los estudiantes?

La respuesta parece ser, en algunos casos, afirmativa. La investigación de Carrie Leana (2011) y sus colegas demuestra de manera bastante convincente que, "cuando las relaciones entre los docentes se caracterizan por una confianza profunda y una interacción frecuente –en otras palabras, cuando el capital social es elevado– el desempeño de los estudiantes mejora (p. 5)." El liderazgo distribuido en su mejor expresión, es un acto de confianza por parte de aquellos que detentan poder y están dispuestos a compartir ese poder, involucrando a otros en la búsqueda colectiva de un aprendizaje profundo para todos los estudiantes. Las políticas que intentan cambiar el comportamiento de las personas por la vía de la intimidación y a través de estrategias de premio y castigo tienen poca eficacia en el corto plazo y ninguna sostenibilidad. En cambio, aquellas que se centran en el control mutuo para llevar a cabo cambios dentro de las organizaciones y las culturas tienen mucho más posibilidades de lograr buenos resultados en el largo plazo (Rosenberg, 2011). Por ende, las inversiones en capital social y capital humano pueden transformar las escuelas y los sistemas educativos" (Hargreaves and Fullan, 2012; Levin, 2010).

Sin embargo, cuando uno busca definiciones formales de capital social, las fuentes y los significados pueden ser muy diversos. Algunos investigadores como Bourdieu y Wacquant (1992) ponen el acento en los vínculos externos de una organización, al definir el capital social como "la suma de los recursos, reales o virtuales, que acumula una persona o un grupo, en virtud de poseer una red estable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo conocimiento y reconocimiento (p. 119)." Las fuentes externas de dicho capital social, como los distritos escolares, las oficinas estatales o incluso federales de educación, los sindicatos y otras agencias sociales contribuyen –o, por desgracia, en algunos casos entorpecen– el desarrollo de capital social y de oportunidades para la generación de formas distribuidas

fink 1.indd 219 12/29/16 11:55 AM

de liderazgo en una escuela. Robert Putnam (1995) se centra más en las fuentes internas cuando describe el capital social como "las características de una organización social, tales como las redes, las normas y la confianza social que facilitan la coordinación y la cooperación para beneficio mutuo" (p.67). Las escuelas pueden funcionar de manera adecuada por un tiempo en base a estas fuentes internas de capital social, pero requieren de fuentes externas de capital social para mantener altos niveles de eficacia. Adler y Kwon (2002) ofrecen una definición más amplia de capital social que combina sus componentes internos y externos: "El capital social es la buena voluntad disponible en las personas y los grupos. Su fuente descansa en la estructura y los contenidos de las relaciones sociales del actor. Sus efectos fluyen a partir de la información, la influencia y solidaridad que ponen a disposición de los actores" (p.23). Explican que "buena voluntad" significa "la simpatía, confianza y capacidad de perdonar que los demás tienen con nosotros" (p. 18) y destacan las cinco siguientes características del capital social:

- El capital social puede sustituir a otras fuentes de capital (como el capital financiero),
- El capital social es colectivo, no está localizado en las personas, como el capital humano,
- No se deprecia con el uso, por el contrario, crece y se desarrolla,
- No es susceptible de ser medido de manera cuantitativa,
- Requiere mantención, renovación y reconfirmación.

Inserto en la mayoría de los debates sobre capital social se encuentra el concepto de confianza. Algunos investigadores lo consideran como la esencia misma del capital social y otros lo visualizan como un producto del capital social. Adler y Kwon (2002) explican que

> […] existe cierta confusión en la literatura respecto de la relación entre confianza y capital social. Algunos autores los consideran sinónimos (Fukuyama, 1995; 1997), otros visualizan la confianza como fuente de capital social (Putnam, 1993), otros, como una forma de capital social (Coleman, 1989), y algunos, como un activo colectivo resultante del capital social construido como un activo relacional (Lin, 1999).

fink 1.indd 220 12/29/16 11:55 AM

Otros investigadores consideran la confianza como una fuente motivacional de capital social (Knoke, 1999). La interrogante de si la confianza es capital social en sí, como lo sugiere Fukuyama, una fuente de capital social, una forma, un activo colectivo o una herramienta motivacional puede llevarnos a una debate estéril. Mi impresión es que responde a todas esas definiciones: el capital social es equivalente a la confianza, es también una forma, una fuente, un activo colectivo y una herramienta motivacional, según el contexto y la situación. Sin capital social y confianza, las diferentes formas de liderazgo distribuido se pueden tornar manipuladoras y coercitivas.

Las definiciones de confianza abundan en la literatura sobre el tema, pero casi siempre parecen incorporar, en distinta medida, tres conceptos fundamentales: honestidad, confiabilidad y cuidado (Tschannen-Moran, 2004; Kutsyruba et al., 2010). Otra palabra que también permea en la literatura sobre la confianza es "vulnerabilidad". Por ejemplo, cuando uno delega funciones de liderazgo en otro individuo se vuelve vulnerable ante otras personas, organizaciones, instituciones o incluso una idea o ideología. Mientras más uno confía y comparte el liderazgo, más confianza uno tiene en los demás y más vulnerable se vuelve si esa confianza es traicionada. Por el contrario, la desconfianza refleja una falta de confianza en "los otros" y mientras más uno desconfía menos se vuelve vulnerable.

Roy Lewicki y sus colegas definen la confianza en términos de "expectativas positivas seguras respecto de la conducta de otra persona", y la desconfianza en términos de "expectativas negativas seguras respecto de la conducta de otra persona". Explican que utilizan el término "conducta de otra persona" de manera muy específica, pero amplia, refiriéndose a las palabras, acciones y decisiones de otro individuo (lo que otra persona dice y hace y cómo toma decisiones). Por "expectativas positivas seguras" nos referimos a una creencia, una propensión a atribuir intenciones virtuosas y a una voluntad de actuar sobre la base de la conducta de otra persona. Por el contrario, por "expectativas negativas seguras", nos referimos al temor, a la propensión de atribuir malas intenciones y al deseo de protegerse de los efectos de la conducta de otro (1998, p.439).

El capital social es, por lo tanto, aquello que está enraizado en la creencia en "una expectativa positiva segura respecto de la conducta de otro". La confianza se transforma no solo en la esencia del capital social, sino también en una fuente,

fink 1.indd 221 12/29/16 11:55 AM

una forma, un activo colectivo y una herramienta motivacional. Sin embargo, el capital social dentro de una organización no es suficiente para asegurar la excelencia en una escuela o distrito. Sin apoyo externo, lo que incluye un pago adecuado, condiciones laborales decentes y una formación docente permanente, los docentes y directivos más motivados acabarán desgastándose.

Andy Hargreaves y Michael Fullan (2014) sostienen que el capital social y su derivado, el capital decisional, combinados con capital humano, producen un poderoso capital profesional que se traduce en un mayor desempeño escolar y una mejora escolar sostenida. Sostienen que "la esencia del profesionalismo es tomar decisiones en situaciones complejas. Los profesionales lo hacen de manera constante a medida que van desarrollando sus competencias, sus juicios, sus visiones, su inspiración y su capacidad de improvisación en aras de un desempeño excepcional" (p. 5). El tipo y grado de toma de decisiones individual y grupal está determinado en última instancia por el grado de confianza que depositan los diseñadores de políticas en los implementadores de políticas.

Un guiso, no un menú

Cada uno de nuestros tres principios fundacionales tridimendionales y los cuatros principios subsecuentes solo pueden florecer y crecer dentro de una cultura que propicia la confianza y el intercambio de confianza. Si se dan en un clima de desconfianza, falta de respeto y acusación se deteriorarán y desvanecerán. La sostenibilidad es un guiso, no un menú. No se pueden escoger unos componentes y desechar otros. Todas las piezas encajan. Como lo señala Andy Hargreaves (2006) en su conmovedora conclusión de nuestro libro:

El liderazgo no es ni debería ser algo sencillo. Mientras antes tengamos la oportunidad de ponerlo en práctica, mejor. Es difícil ser un líder exitoso. Más difícil aún es ser un líder sostenible. Los líderes educativos sostenibles promueven y apoyan el aprendizaje sostenible. Los líderes sostenibles sostienen a otros que luchan por la misma causa. Los líderes sostenibles también se sostienen a sí mismos, renovándose de manera permanente y no excediéndose en sus esfuerzos por atender a su comunidad. Los líderes sostenibles mantienen el rumbo, se mantienen unidos y se mantienen vivos (p. 272).

fink 1.indd 222 12/29/16 11:55 AM

Bibliografía

Adler P. and Kwon, S. (2002). 'Social Capital: Prospects for a new concept', *Academy of Management Review',* 29 (2), 17-40.

Apple M. (2006). *Educating the Right Way: Markets, standards, God and inequality.* NuevaYork: Routledge.

Ball, S (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.

Bourdieu, P. and Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Burch, P. (2009). *Hidden Markets: The new education privatization.* Nueva York: Routledge.

Busine, M. and Watt, B. (2005). 'Succession Management: Trends and current practices', *Asia Pacific Journal of Human Resources.* 43 (2), 225-237.

Coleman, J. (1988). 'Social capital and the creation of human capital', *American Journal of Sociology,* 90 (suplemento), S95-S120.

Collins, J.C. & Porras, J.I. (2000). *Built to last: successful habits of visionary companies* (3ª edición). Londres: Random House Business Books.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Learning: The treasure within - report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO.

Fink, D. (2016). *Trust and Verifiy: The real keys to school improvement*. Londres: UCL/IOE Press.

fink 1.indd 223 12/29/16 11:55 AM

Fink, D. (2010). *The Succession Challenge*. Thousand Oaks CA: Cowin.

Fink, D. (2005). *Leadership for Mortals.* Thousand Oaks CA: Cowin.

Fukuyama, F. (1993). 'Social capital and the modern capitalist economy: Creating a high trust workplace', *Stern Business Magazine*, 4(1), 17.

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability*. *System thinkers in action,* San Francisco: Jossey-Bass., ix.

Gronn, P. (2009). *Personal Correspondence.*

Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford W., and K. Riley. (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer.

Gronn, P. (1996). From transactions to transformations: A new world order in the study of leadership. *Educational Management & Administration, 24*(1), 7-30.

Hopkins, D., Highham, R., and Antaridou, E. (2009). *School leadership in England Contemporary challenges, innovative responses and future trends.* Nottingham: NCSL.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school.* Nueva York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity, *Educational Administration Quarterly*. 42 (1).

Hargreaves, A. and Fink, D. (2008). "Distributed Leadership: Democracy or Delivery', *Journal of Educational Administration,* 46 (2), 229-240.

fink 1.indd 224 12/29/16 11:55 AM

Hargreaves, A. and Fink, D. (2006). Sustainable Leadership. San Francisco CA: Jossey Bass.

Hargreaves, A., and Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan, 84*(9), 693-700.

Hartley, D. (2007) 'The emergence of distributed leadership in education; Why Now?' *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 211.

Harris, A. (2009). Future leadership: Challenges and implications, *Invitation Seminar '21st Century Schools'* Department for Children, Schools and Families (DCSF) Londres, 27 de marzo.

Knoke, D. (1999). 'Organizational networks and corporate social capital'. In A. Leenders and S. Gabbey (Eds.) *Corporate Social Capital and Liability*. Boston: Kluwer, 17-42.

Kutsyuruba, B., Walker, K. and Noonan, B. (2010). 'The ecology of trust in the principalship', *Journal of Educational Administration and Foundations*, 21(1), 23-47.

Leana, E. (2011). 'The missing link in school reform', Stanford Social Innovation Review, En línea. http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform, (consultado el 28 de agosto de 2014).

Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascall, B. (1999). *Large-scale reform: What works?* Toronto: University of Toronto Press.

Levin, B. (2010). 'Governments and education reform: Some lessons from the last 50 years', *Journal Education Policy*, (25), 739-747.

Lewicki R., McAllister, D. and Bies R. (1998) 'Trust and Distrust: New relations ships and realities', *Academy of Management* Review, (23), 3, 438-458.

fink 1.indd 225 12/29/16 11:55 AM

Lin, N. (1999). 'Social networks and status attainment', *Annual Review of Sociology,* 25: 467-487.

Macmillan, R. (2000). 'Leadership succession, culture of teaching, and educational change'. In N. Bascia, & A. Hargreaves (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change*. Londres: Falmer Press.

McCall, M. (1988). 'Developing executive through work experience', *Human Resources Planning*. 11 (1), 1-11.

Minzberg, H (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development.* San Francisco CA: Berrett-Koehler Publishers.

Postman, N. (1984). *The Disappearance of Childhood.* Nueva York: Vintage Books.

Putnam, R. (1995). 'Bowling alone: America's declining social capital', *Journal of Democracy*. 6 (1), 65-78.

Rosenberg, T. (2011) *Join the Club: How peer pressure can change the world*. Nueva York: W. W. Norton.

Suzuki.D (2003). *The David Suzuki Reader; A lifetime of ideas from a leading activist and thinker.* Vancouver: Greystone Press.

Tshannen-Moran, M. (2004) *Trust Matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.

United Nations (2004), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014*: borrador de esquema de implementación; París, UNESCO.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

fink 1.indd 226 12/29/16 11:55 AM

El liderazgo constructivista: Forjar un camino propio en pos de la reforma escolar

Linda Lambert*

Desde una visión del liderazgo como una "empresa compartida por toda la comunidad escolar", la autora subraya que éste tiene por objeto fomentar las capacidades a través de un aprendizaje recíproco e intencionado en comunidad. El énfasis de este enfoque residiría por tanto en los procesos y las relaciones entre los participantes, asumiendo que todos tienen el derecho, la capacidad y la responsabilidad de liderar. Desde esa óptica, explora en los orígenes del liderazgo constructivista y su teoría de la acción, subrayando las implicancias que ello tiene para la mejora escolar, así como las competencias fundamentales que demanda de los líderes educativos.

Durante el último cuarto de siglo, las rígidas amarras del concepto tradicional de liderazgo se han ido aflojando, haciendo aflorar múltiples definiciones. Este libro es testimonio de ello. El liderazgo tal como era tradicionalmente concebido nos ha llevado a una deriva. Desde los directores hasta los presidentes, la ciudadanía comulgó con la idea de que el liderazgo era una facultad inherente a quienes lo ejercían y durante años los términos "liderazgo" y "líder" se utilizaron indistintamente. "Liderazgo" aludía a los líderes formales investidos de poder y

* Linda Lambert es profesora emérita de la universidad estatal de California, East Bay y escritora. A lo largo de su carrera ha sido consultora en temas de liderazgo educativo en Inglaterra, Tailandia, México, Canadá, Medio Oriente y Malasia y ha ejercido como profesora, directora de escuela y jefa de distrito en programas de educación de adultos.

lambert 1.indd 227 12/29/16 11:55 AM

de una autoridad legítima (o proclamada como tal) y dotados de características personales específicas. Definido en esos términos, el liderazgo estaba restringido a un número reducido de individuos que se tomaban el poder o a quienes dicho poder les había sido conferido para dirigir a otras personas. Por cierto, también había quienes estaban convencidos de haber nacido para ejercerlo.

Imaginemos, pues, las siguientes situaciones: un apoderado acude a la escuela para hablar con el líder o director o directora; un profesor solicita el permiso del líder, el líder da la orden de ejecutar determinadas acciones. Otro ejemplo: los ciudadanos exigen educación, alimentos, viviendas, empleo y el acceso a estas necesidades depende de las tendencias de las personas que están a cargo, de los líderes.

Cuando prevalecen los antiguos supuestos sobre el liderazgo y sobre quién tiene la capacidad de liderar, las implicancias son abrumadoras para los líderes y esclavizantes para las personas relegadas al papel de seguidores o para quienes tienen que esperar para ver satisfechas sus demandas.

Suele ocurrir también que los jóvenes directivos asignados a una escuela lleguen al establecimiento con instrucciones precisas sobre cómo conducirse, en tanto "persona a cargo." Por lo general, dichas expectativas emanan de una oficina central con ideas precisas acerca de lo que constituye el liderazgo. Pero es muy probable que dichas escuelas fracasen. ¿Por qué?

Si el líder escogido se transforma en un líder carismático, las personas estarán dispuestas a seguirlo; obtendrá la aprobación de los directivos del sistema escolar e incluso puede que se sea designado para "salvar" a otra escuela. No obstante, al dejar el cargo, es muy probable que la escuela vuelva a su nivel inicial o, lo que es peor, que su desempeño empeore. Entonces, el equipo docente se sentirá defraudado, confuso: actuaron como leales seguidores del líder carismático y éste los condujo "por mal camino". El punto es que, como estos líderes se adjudican el protagonismo y los más importantes roles, cuando abandonan la escuela sus integrantes quedan paralizados, dado que carecen de las capacidades para sostener o proseguir las mejoras escolares, ya que ellos no han desarrollado su propia imaginación, las destrezas necesarias o la confianza para liderar, sino que han seguido al 'líder'.

lambert 1.indd 228 12/29/16 11:55 AM

Por otra parte, si la persona designada para ejercer el cargo tiene un enfoque más tradicional, puede que consiga enmendar el rumbo de la institución en aspectos formales, pero es probable que carezca de visión e imaginación para mejorar la escuela con mirada de futuro.

En cualquiera de estos escenarios, la capacidad de mejora se ve significativamente mermada. Los docentes, los padres y los estudiantes quedan relegados al papel de seguidores, dependen de un líder, lo que les impide desarrollarse, aprender y transformarse a su vez, en líderes por derecho propio.

A fines de los años ochenta, fui invitada a participar en un debate sobre liderazgo en el estado de Kentucky, en Estados Unidos. Mientras se debatía en torno a la pregunta, "¿en qué consiste un buen liderazgo?", las ideas se fueron acumulando en los papelógrafos que cubrían los muros de la sala: 'un buen líder es un comunicador destacado, confiable, íntegro, conocedor del currículo y de la docencia, inclusivo' y así sucesivamente.

Los conceptos de liderazgo y líder se consideraban una misma cosa; las características de los líderes constituían el liderazgo. ¿Dónde estaba el error de este enfoque? La epifanía es la siguiente: a menos que el liderazgo constituya algo más que la suma de las características individuales del líder, los demás no se verán reflejados en tan estrecha noción. Los profesores, en particular, suele expresar, "¿yo, un líder? Imposible" Tiene que haber una alternativa mejor, que sea incluyente y atractiva.

Redefinición del liderazgo

En este capítulo el liderazgo será definido como un concepto integrado dentro de una cultura, que tiene por objeto *fomentar las capacidades a través de un aprendizaje recíproco e intencionado en comunidad.* Como se ve, en esta definición, el liderazgo reside en los procesos y las relaciones entre los participantes, no en una persona y se asume que todos tienen el derecho, la capacidad y la responsabilidad de liderar.

Lo anterior es importante, dado que existe amplia evidencia en cuanto a que la forma cómo se define el liderazgo determina a su vez, el modo en que participan las personas.

lambert 1.indd 229 12/29/16 11:55 AM

Por ejemplo, cuando el liderazgo se plasma en el aprendizaje en comunidad, la escucha se constituye en un acto de liderazgo. Y cuando el liderazgo es un proceso abierto y es producto del aprendizaje mutuo, las personas desarrollan el concepto de que el liderazgo es una forma de aprender en forma conjunta y, por ende, que es responsabilidad de todos.

A este enfoque amplio y sutil en el que una de las premisas es que todas las personas son capaces de iniciar acciones de liderazgo, se le ha denominado *liderazgo constructivista* (Lambert, 1995, 1997, 2002, 2016).

Fundamento de la democratización de las escuelas, organizaciones y comunidades, el liderazgo constructivista es por tanto, un "quehacer compartido". Postula que liderar en pos del cambio intencionado se logra en forma más efectiva en presencia de otros.

El Cuadro 1 describe las premisas claves en que se basa este enfoque del liderazgo.

Visto lo anterior, en este capítulo se exploran los orígenes del liderazgo constructivista y su teoría de la acción, los argumentos e implicancias para la mejora escolar y la capacidad de liderazgo, y las competencias fundamentales de los líderes educativos. Como se verá más adelante, los orígenes de este enfoque están relacionados con 'teorías del conocimiento' que luego evolucionaron para transformarse en 'teorías del aprendizaje'.

Orígenes del liderazgo constructivista

El aprendizaje constructivista alude a una elaboración de significados personales basados en valores, conocimientos y experiencias previas. Fundamento de ello es que la percepción de la realidad de cada individuo es única, así como el significado que le asigna a las ideas y experiencias. Sin embargo, pese a ser únicas, estas percepciones pueden transformarse en un tejido de significados, creación y aprendizaje dentro de una comunidad.

Es así que el aprendizaje constructivista es 'generativo', esto significa que como proceso de aprendizaje genera nuevas ideas, conceptualizaciones y conceptos, modificando la mente de los aprendices y sus experiencias futuras.

El Dalai Lama afirma que la educación transforma la mente de las personas

lambert 1.indd 230 12/29/16 11:55 AM

Cuadro 1. Premisas del liderazgo constructivista

1. El liderazgo no es una teoría de rasgos; liderazgo y líder no son sinónimos. El liderazgo se gesta al interior de una comunidad.
2. Todas las personas tienen el derecho, las capacidades y la responsabilidad de liderar. Las conductas responsables y que promueven la acción generan enfoques colaborativos que le permiten al grupo autoorganizarse, rescatando así a los grupos de la dependencia de la autoridad.
3. La forma en que se define el liderazgo determina cómo participan los individuos.
4. El liderazgo es una empresa compartida, el fundamento de la democratización de las escuelas y organizaciones. Liderar en pos del cambio intencionado se logra en forma más efectiva en comunidad.
5. El liderazgo conlleva la redistribución del poder y de la autoridad; la reciprocidad es una condición esencial de estos complejos procesos adaptativos.

Fuente: Lambert, L. et. al., (2016). Liberating Leadership Capacity: Pathways to Educational Wisdom. New York: Teachers College Press.

(discurso ante el Parlamento de California, 20 de junio de 2016). Sus palabras encierran una gran verdad.

Un proceso en desarrollo

El aprendizaje constructivista tiene sus raíces en los albores del siglo veinte y surgió a partir de conceptos basados en la psicología epistemológica. Aunque estas ideas parecen relativamente nuevas, hace más de dos mil años Platón sugirió que el conocimiento se gesta en cada estudiante y que un maestro diestro es capaz de hacerlo aflorar. Dewey (1916) insistía que los estudiantes debían crear significados y construir conocimientos en forma conjunta, a partir de problemas reales. Si bien Dewey sentó las bases del aprendizaje constructivista del siglo veinte, fue Jean Piaget (1985) quien argumentó en forma apasionada respecto a que el conocimiento no es estático, que no es un cuerpo preestablecido de conocimientos que se le transmite al aprendiz,

lambert 1.indd 231 12/29/16 11:55 AM

sino un proceso continuo de construcción y reorganización. Estos procesos, que pasan por diferentes estadios del aprendizaje, se traducen en esquemas que evolucionan a medida que los aprendices experimentan el desequilibrio cognitivo o las brechas entre lo que pensaban y creían, entre la información y las experiencias nuevas. El *desequilibrio cognitivo* es un concepto crucial del liderazgo constructivista.

Otros teóricos influyentes del siglo pasado, entre los que destacan Kohlberg, Bruner, Vygotsky, Montessori, Feuerstein, Freire, Gilligan, Loevinger y Schon, dieron cuerpo a estas ideas en el constructivismo. Uno de ellos, Loris Malaguzzi, impulsó la creación de lo que algunos consideran el mejor sistema educativo del mundo, en la ciudad de Reggio Emilia, en Italia.

Ocurrió que, después de la destrucción de la pequeña ciudad de Reggio Emilia, (región de Emilia Romaña), durante la Segunda Guerra Mundial, Malaguzzi, junto con una comunidad local comprometida, fundaron *Los niños de Reggio,* un ejemplo viviente del constructivismo.

La comunidad de Reggio aprendió junto con muchos de los teóricos antes mencionados, entre ellos, Montessori, Bruner y Vygotsky, sosteniendo que los niños son curiosos por naturaleza, ciudadanos activos y capaces de construir sus propios aprendizajes. Desde esa mirada, el currículo no estaba predeterminado, sino que consistía en un proceso de invitación y promoción del aprendizaje mediante la creación de entornos propicios denominados el "tercer profesor." De esta forma, el aprendizaje no se concebía como un proceso lineal, sino como una progresión constructivista, en espiral. A su vez, los adultos enriquecían sus propios entornos mediante la observación, la indagación y la experiencia.

En los años sesenta, el aprendizaje constructivista se constituyó en la piedra angular del aprendizaje. En sus trabajos clásicos, *Pedagogía del Oprimido* (1970) y *Educación para una Conciencia Crítica* (1973), el educador y filósofo brasileño Paulo Freire planteó que un elemento crucial para gestar el cambio, era el diálogo que permite que las personas construyan conocimientos en forma conjunta. Desde esa óptica, convenció a muchos que el aprendizaje liberaba a los oprimidos, haciendo aflorar voces que antes habían sido silenciadas. El liderazgo constructivista puede concebirse como un vehículo para alcanzar dicha liberación.

lambert 1.indd 232 12/29/16 11:55 AM

Sin embargo, fueron las investigaciones sobre el cerebro las que confirmaron cómo aprenden los seres humanos. Los nuevos conocimientos sobre neurociencia plantearon que el aprendizaje puede entenderse como un proceso constructivista mediante el cual el aprendiz dota de sentido a las ideas y experiencias nuevas. El cerebro no es un órgano rígido; es maleable y el aprendizaje se plasma a cualquier edad. A medida que el cerebro se desarrolla, crea mapas relacionales, redes neuronales que se conocen como esquemas, dando origen a un órgano cada vez más complejo, capaz de acceder a nuevos conocimientos y de establecer relaciones multidimensionales.

A inicios de los años noventa, estos eran los principales postulados del aprendizaje constructivista (Lambert, et. al., 1995):

1. El conocimiento y las creencias se gestan en el individuo dando origen a esquemas, lo que constituye el fundamento de las teorías individuales de la acción. Un "esquema" es un mapa cerebral que orienta los pensamientos y conductas. El conocimiento es producto de una construcción social y se refuerza mediante el diálogo, la indagación compartida y la innovación. De Platón a Freire, no se puede subestimar el poder del diálogo, la reflexión y la indagación.
2. Los aprendices le dan un sentido personal a lo que aprenden; en otras palabras, las ideas y los conceptos no cobran sentido hasta que el aprendiz se los asigna. Antes se pensaba que la mente humana era un "receptáculo vacío" y que dotar de sentido era algo externo al individuo El conocimiento debía ser impartido directamente por un maestro. El diseño de experiencias permite que los aprendices accedan a sus conocimientos, experiencias y creencias. Los entornos de aprendizaje y los docentes pueden estimular dicho aprendizaje.
3. La reflexión es un proceso integrador esencial para dotar al mundo de sentido, aunando la experiencia, las creencias y los conocimientos previos.
4. Los aprendices desempeñan un papel clave en su propia evaluación. Un aspecto crucial del constructivismo es la creación de criterios internos de éxito que surgen mediante la reflexión y el diálogo (páginas 17-18). La neurociencia avala estas ideas y las considera esenciales para entender cómo funciona el cerebro humano.

lambert 1.indd 233 12/29/16 11:55 AM

El aprendizaje es independiente de la edad. Se plasma en el útero y en las cavilaciones de los ancianos. El aprendizaje no se limita solo a los niños, niñas y jóvenes.

Aprendizaje constructivista para adultos

A comienzos de los años ochenta, mis investigaciones me permitieron acceder a las experiencias de personas destacadas en el ámbito del aprendizaje adulto, del desarrollo profesional y de las políticas (Lambert, 1983). Me interesaba conocer cuáles eran los esquemas personales o las teorías de la acción que orientaban sus enfoques del aprendizaje y del diseño de los aprendizajes para otros. Entre estas distinguidas personas figuraban John Goodlad, Ralph Tyler, Elliott Eisner, Bruce Joyce, Madeline Hunter y Art Costa, así como destacados formuladores de políticas, administrativos y presidentes de universidades.

Asimismo, en un foro realizado en 1983 en la Universidad de San Francisco, Paulo Freire compartió también públicamente sus comentarios sobre este trabajo, estableciendo paralelos con sus propias teorías de la acción.

Si bien las personas entrevistadas eran muy disímiles en términos de estilo cognitivo, orientación política, edad, cargo y teoría educativa, convergían en relación a sus principales conceptualizaciones, las que pueden caracterizarse como constructivistas:

1. Si una actividad o experiencia no puede ser dotada de sentido, no hay aprendizaje. El significado es producto de la interacción entre el propósito y la experiencia.
2. La experiencia debe ser procesada mediante la autorreflexión, el diálogo y la crítica.
3. La generación y resolución de la disonancia cognitiva (el desequilibrio cognitivo) es uno de los elementos constitutivos del aprendizaje. Los aprendices buscan activamente la disonancia cognitiva.
4. Los aprendizajes significativos engendran una modificación del yo; el yo incipiente y el aprendizaje están sinérgicamente conectados. Las relaciones con otras personas, son fundamentales para la constitución del "yo".
5. El aprendizaje es un proceso de emancipación autodirigido.
6. El desarrollo adulto no es automático; se da en función de la emancipación, el propósito y la autocrítica. El aprendizaje constructivista en los adultos y

lambert 1.indd 234 12/29/16 11:55 AM

niños aflora dentro de los marcos teóricos descritos. El posicionamiento de dicho aprendizaje como liderazgo se basa en una concepción del liderazgo entendida como un proceso de aprendizaje conjunto a medida que se enfrentan y se superan determinados problemas, conflictos y barreras, y en el que las visiones se gestan y se alcanzan en forma colaborativa.

¿En qué consiste el liderazgo constructivista?

Durante el último siglo, el liderazgo y el aprendizaje han evolucionado en forma sincrónica (Lambert, et. al. 1995, 2002, 2016). Dado que las mejoras se dan cuando los miembros de una comunidad escolar resuelven problemas y aprenden en forma conjunta, el aprendizaje y el liderazgo están estrechamente ligados. Como ya se dijo, el liderazgo constructivista consiste en *fomentar las capacidades a través de los procesos complejos y dinámicos de un aprendizaje recíproco e intencionado.* En su forma más accesible y elegante, *el liderazgo es el aprendizaje intencionado entre colegas.* Quienes participan realizan *actos de liderazgo*. Esta definición lleva implícitos los siguientes conceptos sobre el liderazgo:

- Los procesos dinámicos complejos, tomados de la física y la biología, permiten que, a partir de las interacciones e interrelaciones de múltiples individuos y grupos que trabajan en forma conjunta, *emerja* el orden.
- En su esencia, el aprendizaje es constructivista. Los diseños de aprendizaje generativo para los niños y adultos tienen su marco en el constructivismo.
- El concepto de "seguidor" encierra al cerebro humano en un paradigma obsoleto de desigualdad y sumisión. "Participante" es un término que honra las relaciones recíprocas y equitativas, cruciales para la democratización. Estas relaciones son claves en los sistemas dinámicos complejos.
- La capacidad de liderazgo es la presencia organizacional del liderazgo constructivista. En función de la amplitud de la participación y de la profundidad de las acciones de liderazgo efectivas, la alta capacidad de liderazgo genera el contexto propicio para que surjan las organizaciones exitosas y sostenibles.
- El liderazgo constructivista democratiza las escuelas y organizaciones en los ámbitos locales, regionales y globales, fortaleciendo y haciendo brotar múltiples voces.

lambert 1.indd 235 12/29/16 11:55 AM

El aspecto constructivista del liderazgo integra los siguientes elementos claves: 1) *propósito*, 2) *reciprocidad*, 3) *aprendizaje* y 4) *comunidad*. Esta es la esencia del aprendizaje conjunto en comunidad. Los diseños de liderazgo y de aprendizaje de este tipo generalmente incluyen los siguientes procesos:

1. ***Tomar conciencia* de las propias creencias, supuestos y percepciones.** Este proceso se puede facilitar mediante la indagación, la narración, la reflexión y el diálogo.
2. ***Indagar* en las prácticas para descubrir nuevos datos e información**. Las preguntas, las observaciones, la investigación-acción, el examen del trabajo del estudiante y la lectura sobre las mejores prácticas contribuyen a la indagación, ya que gestan el *desequilibrio cognitivo*.
3. ***Construir* significados o esforzarse por comprender el sentido de las discrepancias o tensiones** (desequilibrio) entre las propias creencias y pensamientos y la información nueva. Este tipo de indagación puede hacer aflorar patrones a partir de los cuales se hacen y se ponen a prueba nuevas inferencias como parte de un aprendizaje continuo, lo que contribuye a establecer una base común de conocimientos.
4. ***Actuar colectivamente en comunidad*** es producto de aprender y decidir juntos lo que queremos planificar, crear y realizar. (Lambert, 2005, p. 96)

Estos cuatro elementos pueden diseñarse e integrarse a las reuniones del equipo docente o a una jornada retiro. *El proceso de generar una empresa de aprendizaje comunitario es un ejemplo de liderazgo constructivista.* Analicemos el siguiente ejemplo de un diseño de aprendizaje constructivista:

• **En un grupo pequeño, formular la siguiente pregunta**: "¿Cuáles creemos que son las principales causas (o la causa principal) del bajo desempeño cuando los estudiantes se enfrentan con palabras nuevas en el transcurso de una lectura?" (Un supuesto común es que dicho bajo desempeño es atribuible a los diferentes niveles de inteligencia de los estudiantes).

• **Realizar una investigación:** Conformar tres equipos entre los docentes. Grupo 1: investigar la literatura más reciente sobre el desempeño en lectura. Grupo 2: los docentes se entrevistan en parejas, preguntando, "¿qué observaciones has hecho en cuanto a las diferencias entre los 'buenos' y 'malos' lectores al momento

lambert 1.indd 236 12/29/16 11:55 AM

de descifrar una palabra?" Grupo 3: cada profesor entrevista a dos estudiantes: a un buen lector y a un mal lector. Les pregunta: "¿qué haces cuando te enfrentas a una palabra cuyo significado desconoces?"

• **En una reunión posterior del equipo, analizar los datos y el diálogo acerca de los resultados:** "¿Cómo difieren o concuerdan estos hallazgos con nuestros antiguos supuestos?" En este caso, asumamos que los profesores aprenden que los buenos lectores utilizan el contexto para decodificar o comprender el significado de una palabra.

• ¿Qué acciones conjuntas podemos emprender para abordar los resultados de los nuevos conocimientos adquiridos? Esto es, ¿Cómo diseñarán los profesores instrucciones de lectura adecuadas para enseñarles a los niños a comprender el sentido de una palabra mediante el contexto?

Este diseño es uno de los tantos donde las comunidades se transforman en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Cuando una escuela emprende actividades de esta índole, que están estrechamente relacionadas con su quehacer, dado que el liderazgo es inherente a los espacios entre los individuos el grupo actúa en forma concertada y nadie queda aislado. Si un líder clave (por ejemplo, el director) abandona la escuela, la cultura sigue siendo sustentable ya que perdura en los patrones de relaciones entre los participantes. Por ejemplo, algunos casos:

Reid Hoffman es considerado el hombre más "conectado" de Silicon Valley, en California. Emprendedor por excelencia, inversionista y autor, atribuye su éxito con Linkedin y Microsoft a su capacidad de conectarse con las redes más relevantes y construir relaciones. Las relaciones son ecosistemas que crean sistemas vivientes de conocimiento. Argumenta que la conexión va más allá e implica interactuar con grandes volúmenes de datos, la genética y el software (CNN, 27 de mayo de 2016).

En relación a las escuelas, consideremos los siguientes paralelos: indagación, personalidades y currículo. Los tres elementos involucran tres sistemas complejos en interacción: conocimientos profundos, seres humanos y la plataforma de aprendizaje. El liderazgo constructivista también postula que las comunidades de aprendices co-evolucionan a medida que juntos se tornan más inteligentes.

La inteligencia compartida facilita la creación y el logro de metas intencionadas y

lambert 1.indd 237 12/29/16 11:55 AM

estratificadas. En el ejemplo de lectura que analizamos, el aprendizaje de los niños, de los adultos y de las organizaciones es sincrónico. Este tipo de aprendizaje enriquece la cultura en que trabajan y aprenden las personas. En lugar de la enculturación, proceso que engendra el conformismo, este enfoque engendra culturas donde afloran la innovación y el emprendimiento, dos procesos que energizan en vez de sofocar.

La innovación surge de conductas autoorganizadas. En términos simples, cuando las comunidades de adultos trabajan en forma conjunta, se suelen escuchar los siguientes comentarios: "Tiene que haber una alternativa mejor", "probemos lo siguiente", "¿qué nos enseña la información nueva que hemos recogido?", "¡este problema sí se puede resolver!", "evaluemos lo que hemos logrado". Estos comentarios y sugerencias pueden provenir de cualquier miembro del equipo docente, no necesariamente de quienes detentan el poder formal. La observación de que cualquiera puede tomar la iniciativa ilustra la diferencia existente entre el modelo de liderazgo basado en la cultura y el modelo de liderazgo basado en los roles.

El arquitecto chileno Alejandro Aravena, por ejemplo, utiliza este principio colaborativo en todas las áreas de trabajo y de lenguaje. Al momento de dirigir la reconstrucción de la ciudad de Constitución, en Chile, después del devastador terremoto de 2010, involucró al gobierno central y regional, a la forestal principal empresa de la zona y a los ciudadanos locales, en el rediseño de la zona afectada. Nuevamente, nos encontramos aquí con una interrelación de tres sistemas dinámicos, en este caso, seres humanos con diferentes agendas, estrategias y motivaciones. El resultado fue un tipo de ciudad muy diferente, diseñada para responder a las necesidades y deseos de sus habitantes (Kimmelman, junio 12, 2016).

Como lo ilustra el trabajo de Reid Hoffman, así como el de Alejandro Aravena, el liderazgo constructivista se manifiesta en todos los aspectos de la vida. El Cuadro 2 establece una comparación entre las conceptualizaciones más tradicionales del liderazgo y el liderazgo constructivista dentro de organizaciones sociales como las escuelas. Las diferencias permean todos los aspectos de una comunidad, incluidos quiénes pueden participar, cómo participan, cómo aprenden juntos y cuáles son los criterios que establecen para evaluar sus propios logros.

lambert 1.indd 238 12/29/16 11:55 AM

Cuadro 2. Comparación entre el liderazgo tradicional y el constructivista

Liderazgo tradicional: enfoques y acción	Liderazgo constructivista: enfoques y acción
Visión del líder formal.	Visión compartida.
Un solo/pocos líderes con autoridad formal.	Múltiples líderes, incluidos todos aquellos que tienen un interés creado.
El líder puede o no solicitar consejos, recomendaciones y aportes.	Compromiso pleno de los participantes en el diseño, la acción, los resultados y la responsabilidad.
El líder controla la información, los objetivos, la acción, las políticas	Se involucra a los participantes en el diálogo para que comprendan la información y formulen los objetivos, las acciones y las políticas.
Los datos son seleccionados y entregados desde arriba hacia abajo a los participantes como información. Se utilizan para evaluar el éxito y determinar la efectividad.	La indagación para evaluar la efectividad involucra a todos los participantes y todos los datos. Se utilizan varias medidas de desempeño para evaluar los progresos.
Las tareas se distribuyen y son delegadas por el líder formal.	Los participantes tienen roles fluidos en base a la experticia y a la responsabilidad compartida.
Comités de implementación o departamentos asignados.	Equipos diversos y competentes con facilitadores, diálogo, indagación, acción
Capacitación del personal, *coaching* técnico.	Aprendizaje profesional. coaching cognitivo, comunidades de aprendizaje, diálogo e indagación.
Los empleados informan sobre los problemas y esperan que el líder los resuelva.	Todos los participantes discuten y resuelven los problemas.
El emprendimiento queda circunscrito a un número restringido de personas y es propietario.	El emprendimiento se fomenta como una práctica generativa e innovadora y es compartido con los grupos involucrados.

Fuente: Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Liderazgo constructivista y mejora escolar

Para alcanzar y mantener la mejora escolar, las escuelas deben crear entornos de aprendizaje para los estudiantes y los adultos donde el diálogo, la reflexión, la indagación y la acción estén siempre presentes. Cuando estos procesos constructivistas enmarcan las interacciones, las comunidades y las personas desarrollan su propia senda de mejora escolar. En el lado opuesto, programas "Ningún Niño

lambert 1.indd 239 12/29/16 11:55 AM

Rezagado" (*No Child Left Behind*[1]) implementado a partir de 2002 durante una década en Estados Unidos o proyectos similares implementados desde arriba hacia abajo en China y Corea, que también fueron un fracaso, nos enseñaron que los enfoques arcaicos generan individuos que actúan a partir de un conjunto de instrucciones codificadas y predeterminadas, no personas innovadoras y emprendedoras.

Por el contrario, cinco ejemplos provenientes de diferentes sistemas recogen, en la práctica, las características fundamentales del liderazgo constructivista. Este enfoque del liderazgo también se manifiesta bajo modalidades como el liderazgo compartido, las comunidades de aprendizaje y las escuelas y programas con altas capacidades de liderazgo. En cada uno de estos casos (Lambert, et. al., 2016), prevalece el marco teórico constructivista.

• Escuela primaria Creekside de Georgetown, California

En la escuela Creekside de Georgetown, Wendy Westsmith impulsó la creación de un establecimiento donde todos eran líderes, incluidos los apoderados y los estudiantes. Como resultado de la discrecionalidad posibilitada por el autogobierno en Creekside, los profesores implementaron prácticas consideradas "no tradicionales", como la investigación-acción colaborativa, la revisión conjunta del trabajo de los estudiantes para orientar las prácticas y los equipos de liderazgo. Adicionalmente, a través de su participación en la Coalición de Escuelas Esenciales[2], una iniciativa de reforma en California, se estimuló a los docentes a participar en organizaciones profesionales como *It's Elementary!* (¡Es Elemental!) y en proyectos como *Teacher as Researcher* (El docente como investigador), de la Universidad de California. Posteriormente, se les pidió a los miembros del equipo docente que presentaran sus trabajos en conferencias sobre educación.

Este enfoque para desarrollar y brindar un programa educativo basado en el liderazgo compartido, en un currículo riguroso y comprometido con el éxito social

1. El programa No Child Left Behind , implementado durante la administración de G. Bush, provocó gran controversia por su enfoque neoliberal y técnico-científico de presión externa de eficiencia y ejecución, en tiempos cada vez más estrechos en recursos públicos.

2. Fundada por Ted Sizer, la Coalición de Escuelas Esenciales (CES), buscó promover una radical reforma de la enseñanza, desde la base de las propias escuelas, y no del Ministerio de Educación o expertos externos) Ver información en http://essentialschools.org/what-we-do/

lambert 1.indd 240 12/29/16 11:55 AM

y académico de todos los niños y niñas, se tradujo en un rendimiento sostenido. A medida que las capacidades de Creekside para el liderazgo compartido y la mejora se fueron consolidando, también fue creciendo el orgullo de los docentes, los padres y los estudiantes por su experiencia colectiva. "Todos juntos fuimos aprendices," declaró Westsmith (2014 : 110). La autogobernanza de Creekside se mantuvo durante dos décadas (hasta que hubo una reorganización en el distrito), lapso durante el cual se transformó en la escuela con más altos puntajes del distrito, obteniendo el reconocimiento del estado. Cuando se le pidió a Westsmith que asumiera el cargo de directora de la escuela Northside del mismo distrito, la hizo transitar de una escuela centrada en el director a una escuela conducida de forma democrática.

• Distrito escolar Maplewood Richmon Heights

En el año 2000, Linda Henke aceptó el puesto de superintendente del distrito escolar Maplewood Richmond Heights (MRH) en el suburbio de St. Louis, Missouri. Tenía plena conciencia de que se trataba de un distrito escolar con un desempeño muy bajo. Las familias estaban retirándose en masa de las escuelas; la violencia y el conflicto entre estudiantes estaban a la orden del día. La matrícula había bajado sustancialmente.

En una fase inicial, los directores y profesores fueron reemplazados, se propusieron bonos y se hicieron inversiones en las plantas físicas y en el saneamiento de los establecimientos. Al mismo tiempo, se movilizó a la comunidad. Veinticinco voluntarios del equipo docente se reunieron por dos semanas durante el primer verano. Bajo el lema "Forjar un universo de posibilidades," el prolongado retiro estival se centró en el aprendizaje profesional en comunidades, el diálogo, la reflexión y el desarrollo de capacidades de liderazgo. Los equipos de liderazgo dirigieron el rediseño para transformarse en una comunidad de aprendizaje en base a prácticas constructivistas. Se estableció un nuevo sistema de evaluación docente y se asignaron unos días para la formación docente en el calendario escolar. Tal como lo había concebido Dewey, el aprendizaje estudiantil estaba ligado a experiencias reales. Los padres, madres y apoderados y los miembros de la comunidad se reunieron para diseñar el futuro del distrito. Comenzó así la senda ascendente hacia la calidad y el orgullo, no sin antes desplegarse públicamente una efigie de Henke en señal de protesta por sus "ideas radicales."

lambert 1.indd 241 12/29/16 11:55 AM

En 2007 y 2009, el Consejo de Educación de MRH recibió el premio de Liderazgo Educativo otorgado por el Consejo Estatal de Educación de Missouri. En 2012, el distrito obtuvo la puntuación más alta en el certamen de desempeño académico del estado, un 100; la escuela secundaria recibió el premio Apple a las escuelas distinguidas por dos años consecutivos. Doce años después de su llegada, Linda Henke dejó como legado un sistema que se había transformado paulatinamente en uno de los mejores distritos del país.

• El proyecto TAMAM

TAMAM, es un proyecto de la Fundación del Pensamiento Árabe, inaugurado en 2007, que reúne al Líbano, Jordania y Arabia Saudita. En el año 2015 se expandió para incluir a escuelas de Egipto, Qatar y Omán. Trabajando con escuelas, con universidades y ministerios de educación, TAMAM (una sigla árabe que significa "reforma basada en la escuela") es una fundación independiente, no gubernamental.

Rima Karami-Akkary es la coordinadora del proyecto TAMAM en la Universidad estadounidense de Beirut. Describe las competencias que el proyecto apunta a desarrollar en términos de enfoques constructivistas fundados en la indagación, las prácticas reflexivas, la colaboración, la desprivatización de las prácticas, la documentación sistemática de las experiencias y la recolección de evidencia para la toma de decisiones. El liderazgo es participativo y se refuerza a través del mentoreo y el aprendizaje basados en el trabajo. Rima agrega que operan en base a un enfoque del cambio desde abajo hacia arriba con apoyo desde arriba hacia abajo (un modelo utilizado en varios proyectos de mejora): "Uno de los principales objetivos de TAMAM es que los participantes (y los estudiantes) se liberen de la pasividad aprendida y se transformen en indagadores activos, en productores de conocimientos y en líderes del cambio (pág. 116)." He aquí el testimonio de una participante:

> *La creación y posterior evolución del proyecto me transformaron a nivel personal. Descubrí que sus objetivos no se limitan a la reforma escolar sino que apuntan a construir individuos capaces de impulsar el cambio, comenzando por sus propias escuelas. En una segunda etapa, la escuela cambiará dentro del país y*

lambert 1.indd 242 12/29/16 11:55 AM

luego el país impulsará el cambio en otros países. Es como una rosa que se abre… Nunca antes pensé que podría ser parte de una experiencia como esta.

(Proyecto (TAMAM, 2010, pág. 1)

Las universidades y los países que promueven el proyecto TAMAM quieren desarrollar una visión de las escuelas árabes como fuentes dinámicas de innovación, centradas en el aprendizaje estudiantil y adulto. Se está diseñando un centro regional para la investigación y el desarrollo y para supervisar varios centros o satélites en diferentes países árabes. En septiembre de 2015, TAMAM puso en marcha las actividades de la Tercera Fase, transformando un proyecto experimental en un movimiento sostenido de reforma basada en la escuela, en el mundo árabe.

• Niños de Reggio

Por su parte, las escuelas de Reggio Emilia antes mencionadas, han sido reconocidas como iniciativas de aprendizaje excepcionales, iniciadas tras la Segunda Guerra Mundial. Dicho programa se basó en la expansión del quehacer constructivista y, mediante la implementación de grandes cambios en el ámbito educativo internacional, representa un primer ejemplo de liderazgo constructivista. El diseño del aprendizaje estudiantil y adulto es experiencial y la indagación, la reflexión y el diálogo constituyen las piedras angulares de cada programa. El enfoque "Niños de Reggio" tiene presencia en más de 200 países, siendo adaptado con frecuencia al contexto y la cultura de cada entorno.

Desde 1987, los Estados Unidos, Canadá, Japón, Nueva Zelandia e Israel han brindado su respaldo a las exposiciones itinerantes de Reggio, "Los cien lenguajes de los niños y "La maravilla de aprender", centradas en el potencial de todos los niños para aprender. En el distrito de Maplewood Richmond Heights, el Centro de Educación para la Primera Infancia y la formación profesional están inspirados en los principios del enfoque de Reggio.

• Escuela secunda Encina

Al igual que Maplewood Richmond Heights, la Escuela Secundaria Encina, en Carmichael, California, estaba en plena crisis. Era una escuela con un 97%

lambert 1.indd 243 12/29/16 11:55 AM

de almuerzos gratuitos o a precio reducido, un 75% de transitoriedad, un 40% de personas sin hogar y un marcado ausentismo. La comunidad sentía que la situación en dicho establecimiento secundario no podía ser peor. Luego, fue ligada a una escuela media alimentadora. Los profesores que no deseaban integrarse al nuevo plantel tuvieron que hacerlo contra su voluntad. La agencia acreditadora realizó una visita, echó un vistazo y dijo, "volveremos" (pág. 111).

¿Qué hacer? El distrito invitó a un equipo de diez profesores destacados provenientes de distintas zonas del distrito para realizar una investigación en equipo sobre los problemas de la escuela secundaria Encina. Uno de los profesores entrevistados fue Ed Burgess, cuya disertación versó sobre las capacidades de liderazgo. Finalmente, seleccionaron a cinco profesores, entre ellos a Ed, para encabezar un equipo de diseño encargado de formular nuevas orientaciones para la escuela. Estos diseños se realizaron en el contexto de un contrato docente pionero, dirigido por el presidente de la Asociación de Profesores de San Juan, que estableció las directrices para el trabajo de liderazgo colectivo en cada escuela (contrato docente San Juan), 2014: 91. Se conformaron equipos de liderazgo y un continuo de liderazgo docente emergente (Lambert, 2003) se transformó en una de las herramientas para planificar la formación.

El nuevo diseño fue el marco que permitió la implementación de cambios trascendentales en la cultura de Encina: equipos de liderazgo docente, formación profesional y un programa de abogacía. Hay varios equipos de liderazgo responsables de las diferentes áreas del programa; el equipo escolar está a cargo de todas las decisiones, desde los presupuestos, hasta los horarios y el currículo. El director y un director adjunto son miembros del equipo docente. Más del 70% de los 58 profesores están directamente involucrados en liderar la escuela. El programa de abogacía se creó para mantener las relaciones entre los profesores y estudiantes.

La que otrora fuera una escuela problemática, aquejada por la violencia y el bajo desempeño y evitada por los padres y la comunidad, ha visto repuntar su matrícula. Hoy, Encina tiene la reputación de ser un plantel escolar seguro y en vías de mejora. Los estudiantes y las familias se están reintegrando al establecimiento.

lambert 1.indd 244 12/29/16 11:55 AM

Los logros de la escuela secundaria Encina son fruto de la implementación de las siguientes prácticas e ideas: 1) colaboración dentro de la escuela, con el distrito y con la asociación profesional en todas las etapas de desarrollo; 2) autonomía dentro y entre los equipos de liderazgo para manejar los recursos e implementar los programas; 3) tiempo para el quehacer profesional; y 4) contratación del personal idóneo, involucrando a los líderes docentes en la contratación y la formación de los profesionales. En 2015, el equipo de acreditación volvió a visitar el establecimiento y le otorgó seis años de acreditación.

Estos ejemplos y otras muchas historias, son ilustrativas de conceptualizaciones del liderazgo constructivista y del cambio sistémico que forjan el camino de aprendizaje. La búsqueda de la sustentabilidad se fortalece cuando hay aprendizajes profundos. Cada uno de estos ejemplos refleja características clave del liderazgo constructivista:

- El liderazgo constructivista implementa diseños visionarios.
- Se aboca a la construcción de culturas colaborativas cuyos principales pilares son el liderazgo docente, los equipos, las comunidades de aprendizaje y el rol clave de las relaciones.
- Genera diseños de aprendizaje constructivista que invitan a la indagación, la reflexión y el diálogo. Los aprendizajes profundos como fundamento de la mejora.
- Fomenta la capacidad de liderazgo entre los docentes, los estudiantes y los miembros de la comunidad, al tiempo que con el sistema en su conjunto.
- Se focaliza en el currículo y la docencia, con énfasis en la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo y el aprendizaje experiencial.
- Produce una mejora sustancial y reconocida del desempeño estudiantil.
- Genera exposiciones públicas bajo la forma de presentaciones, escritura, investigación y postulación a premios.
- Fomenta la participación activa y el compromiso comunitario y corporativo, con la consecuente expansión de las prácticas democráticas.
- Produce un cambio sistémico que forjó culturas interconectadas de resiliencia y sustentabilidad (págs. 113-114).

lambert 1.indd 245 12/29/16 11:55 AM

Competencias clave del liderazgo constructivista

Los líderes formales e informales deben contar con enfoques o teorías de la acción idóneos para desarrollar las competencias que analizaremos más adelante. Si no adoptan esquemas receptivos, las competencias y destrezas se transforman en normas sin base teórica, recetas que se descartan cuando aparece una "mejor opción". Este objetivo es tal vez el más complejo en el proceso de formación para el liderazgo, ya que los esquemas personales son producto de una vida de experiencias y valores culturales. Para modificar este complejo "cableado" se requieren los aprendizajes profundos propios del constructivismo.

Los supuestos antes descritos constituyen los pilares básicos de los nuevos esquemas, en particular la idea de que todos pueden transformarse en líderes, que el aprendizaje y el liderazgo están estrechamente ligados y que el aprendizaje se construye en base a la indagación, la reflexión y el diálogo. La formación para el liderazgo diseñada en torno a estos principios propicia el desequilibrio cognitivo, es decir, una tensión entre las creencias que forman parte de los esquemas actuales y las nuevas creencias necesarias para modificar la mente de las personas cuando crean comunidades de aprendizaje.

Es un trabajo que exige coraje y audacia, un sólido autoconocimiento y un ego robusto. Involucrar a otras personas en el proceso de aprendizaje, decidir y evaluar son procesos que constituyen un gran reto, especialmente para quienes los afrontan en forma aislada. Cuando se abren los procesos de aprendizaje y de liderazgo, las personas que detentan cargos formales de liderazgo se tornan más vulnerables y transparentes. El liderazgo democrático no es un ejercicio sencillo y exige grandes destrezas y madurez. Habrá que preguntarse: "¿Cuáles han sido mis experiencias con el liderazgo?" "¿Por qué me interesa ocupar un cargo de liderazgo formal? "¿Cuáles son mis creencias acerca de las capacidades de las demás personas? Las respuestas a estas preguntas allanan el camino y gestan la preparación para el co-aprendizaje y el co-liderazgo. Esta actitud personal ha sido descrita como inteligencia emocional puesto que es autodirigida y empática, persistente en la consecución de objetivos loables y firme en la esperanza.

Una vez que se han reexaminado y elucidado los esquemas, lo que sigue son las competencias y actos de liderazgo más efectivos para lograr la mejora escolar en

lambert 1.indd 246 12/29/16 11:55 AM

escuelas y organizaciones con altas capacidades de liderazgo:

1. Visualizarse como aprendiz; expresar y modelar públicamente esa postura. Compartir nuevas ideas, percepciones y lecturas con otras personas. En su calidad de "aprendices principales", los líderes sientan las pautas de una cultura generalizada de aprendizaje.
2. Establecer las estructuras (equipos, roles, sistemas para la toma de decisiones) y las destrezas (comunicación, diálogo, facilitación) para la participación. La participación es una labor que requiere grandes habilidades y que debe ser modelada y enseñada en forma explícita (Lambert, 2003).
3. Trabajar en conjunto con otras personas para crear una visión democrática e incluyente basada en valores compartidos. Traducir esta visión en acciones y objetivos concretos.
4. Diseñar experiencias de aprendizaje profundo para los adultos y niños que incluyan los procesos constructivistas de indagación, reflexión y diálogo. Utilizar las reuniones del equipo docente como instancias para cultivar la conectividad entre los miembros de la comunidad.
5. Instaurar programas que promuevan las relaciones entre los miembros de la comunidad. Crear programas de tutoría[3] para los niños. Considerar a los padres y madres como socios co-responsables; las familias son parte de las relaciones recíprocas interconectadas.
6. Compartir el liderazgo y los procesos de toma de decisiones mediante la conformación de equipos de liderazgo y de comunidades de aprendizaje. La creatividad y el coraje afloran mejor en presencia de otras personas. Es conveniente disponer de un diagrama para la toma de decisiones; identificar las instancias en que el director toma una decisión en forma unilateral (procurar que no ocurra con frecuencia), aquellas en que se toman en base a consejos recibidos, las decisiones colaborativas, las decisiones delegadas a otras personas y aquellas que no están en manos del establecimiento.
7. Romper con los patrones de dependencia de la autoridad, resistiéndose a la tendencia de otorgar o denegar permisos o a resolver los problemas por

3. Programas que asignan a un adulto para trabajar con un grupo pequeño de estudiantes y brindarles orientación, apoyo y asesoría. En un escenario ideal, estas relaciones duran varios años.

lambert 1.indd 247 12/29/16 11:55 AM

los demás. La resolución de problemas debería ser un proceso mutuo y no un proceso que se realiza *para* alguien. Cuando los docentes comienzan a buscar sus propias respuestas o lo hacen en forma conjunta, se establecen procesos de autoorganización.

8. Reconocer y fomentar la autoorganización y las acciones iniciadas por otras personas. La autoorganización implica que un sistema se está tornando más complejo y que comienza espontáneamente a generar formas más idóneas de trabajar. La autoorganización es un prerrequisito para las escuelas autorrenovadoras. Los grupos "co-evolucionan", es decir, juntos se tornan más inteligentes.
9. Enculturar, mentorear y apoyar a los nuevos docentes y alumnos. Este proceso incluye a los nuevos directivos, los docentes y los estudiantes. Dichos programas se pueden desarrollar con gran éxito.
10. Aprender a "soltar" el poder y la autoridad, transfiriéndoles estas herramientas a otras personas. Ampliar los roles a medida que surge el liderazgo. Esto está muy ligado a la idea de romper las dependencias y es un proceso calibrado. Se debe soltar el poder y la autoridad a medida que las capacidades de liderazgo se van manifestando en la escuela.
11. Establecer criterios para el éxito basados en la escuela, incluida la evaluación de los profesores. Cuando los profesores y las demás personas establecen en forma concertada sus propios criterios de éxito, se comprometen a alcanzar dichos estándares.
12. Desarrollar relaciones recíprocas con las autoridades externas, las agencias y los distritos; en otras palabras, procurar aprender unos de otros en vez de aceptar instrucciones desde arriba. Cuando un docente o un apoderado es miembro de una colectividad externa a la escuela, fomentar que dicha colectividad aborde ideas que puedan ser compartidas por los participantes.

Los programas de formación para el liderazgo son más eficaces cuando reflejan o reproducen los procesos que afloran en las escuelas efectivas. Las cohortes de estudiantes que aprenden en forma conjunta durante varios años se caracterizan por la indagación (por lo general mediante proyectos de investigación-acción colaborativos), por compartir ideas y lecturas a través del diálogo, reflexionar sobre las prácticas y generar acciones. Estos diseños han demostra-

lambert 1.indd 248 12/29/16 11:55 AM

do ser muy efectivos, especialmente en contraste con los programas docentes expositivos de corto plazo.

Las doce competencias antes descritas han sido diseñadas para crear escuelas pujantes y sustentables. Una tarea de esta índole exige que todos los miembros de la escuela diseñen su propio camino de aprendizaje en pos de la mejora escolar, forjando un cambio radical en la propia comunidad escolar en lugar de adherir a la última moda, método o técnica en educación. Para generar un cambio sistémico de gran magnitud se requiere de una participación activa y de intervenciones adecuadas en todos los niveles. Puede que los directores lleguen a transformarse en el primer aprendiz, pero en última instancia, serán solo uno de muchos.

Conclusión

Hay momentos en que la opción más fácil es simplemente decirles a las personas lo que tienen que hacer, darles instrucciones. Después de todo, es más expedito y la gran mayoría de nosotros fuimos formados en la creencia de que el "liderazgo fuerte" es directivo. Si así fuera, ¿por qué no logran mejores resultados las escuelas, las comunidades y los países que hacen esto? ¿A qué se debe que cuando los "líderes fuertes" son removidos de sus cargos por traslados, ascensos, golpes de Estado o guerras se desmoronan los sistemas? Por lo general, las escuelas involucionan y caen en un estado de parálisis, descuidando su desempeño; se desatan guerras civiles en los países. Cuando los líderes directivos controlan la suerte de las personas, los individuos sometidos a dicha autoridad carecen de la capacidad para participar activamente. Peor aún, no cuentan con las estructuras e instituciones democráticas para fomentar el concepto de liderazgo responsable. Existen mejores alternativas.

El propósito del liderazgo constructivista es promover las capacidades mediante los procesos dinámicos y complejos del aprendizaje intencionado y recíproco. Este potente enfoque de aprendizaje desarrolla las capacidades de los individuos y de los sistemas en forma conjunta y encierra a su vez una promesa de sostenibilidad.

A nivel internacional, los sistemas están descubriendo que para impulsar una base sólida de culturas prósperas y democráticas, es necesario que los sistemas educativos promuevan las capacidades a fin de fortalecer y apoyar los aprendizajes profundos.

lambert 1.indd 249 12/29/16 11:55 AM

Bibliografía

Arab Thought Foundation (AFT). (2013). tamamproject.org

Burgess, E. F., IX. (2011). *An analysis of distributed leadership implementation in schools* (Disertación doctoral, Walden University).

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York: Macmillan publishers.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum. (Trabajo original publicado en 1970).

Kimmelman, M. (June 12, 2016). "Because he can." *The New York Times Style Magazine.* pp. 84-94.

Llama, D. (June 20, 2016). Discurso ante el Parlamento de California. Emisión radiofónica en KQED (Radio pública nacional).

lambert 1.indd 250 12/29/16 11:55 AM

Lambert, L. (1983). *A critical analysis of the assumptions held by policy makers, staff developers, and writers about adult learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco, San Francisco, CA.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2005). Constructivist leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 93–109). Londres, Inglaterra: Paul Chapman Publishing & Corwin Press.

Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. In A. Blankstein, P. Houston, & R. Cole (Eds.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 7–28). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Ford.

Slack, P. (1995). *The constructivist leader.* Nueva York, NY: Teachers College Press.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Szabo, M. (2002). *The constructivist leader* (2a. ed.). Nueva York, NY: Teachers College Press.

Piaget, J. (1985). The equilibrium of cognitive structures: The central problem of intellectual development. Chicago: University of Chicago Press.

TAMAM Project. (2010). A school-based reform project for the Arab world. Retrieved from www.tamamproject.org/the_professional_development_program.html

lambert 1.indd 251 12/29/16 11:55 AM

Westsmith, W. (2014). *Leading from within—Northside school: A study of shared leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). Saint Mary's College of California, Moraga.

Zakaria, F., producer (May 27, 2016). Reid Hoffman interview. Global Public Square. Atlanta, GA: CNN.

lambert 1.indd 252 12/29/16 11:55 AM

El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina

Izhar Oplatka

En este artículo el autor aboga por la creación de un campo de estudio de la gestión educativa específicamente orientado a los contextos educativos latinoamericanos y critica la adopción ciega de conceptos importados y teorías foráneas. Apoyándose en la literatura de la sociología del conocimiento, de la investigación en educación y de la epistemología de las ciencias, analiza sucintamente el desarrollo de la gestión educativa como campo de estudio anglo-norteamericano, para luego focalizarse en las principales diferencias entre los sistemas educativos y el liderazgo escolar latinoamericanos y en las naciones anglo-norteamericanas. En su conclusión, el autor sugiere cuatro desafíos para los académicos e investigadores latinoamericanos centrados en la gestión educativa y el liderazgo, entre los que destacan la generación de conocimientos aplicados desde y para el sistema educativo latinoamericano y la exploración de nuevas áreas de estudio específicas a los contextos latinoamericanos.

Las disciplinas, entendidas como formas de organizar el conocimiento sobre el mundo, son el resultado de una construcción social y son cambiantes (Whitley, 1984). Eso ocurre especialmente en las disciplinas aplicadas, como la educación, donde el quehacer se ubica en un punto de inflexión entre la actividad práctica y el análisis y la reflexión intelectual (Humes & Bryce, 2001). La gestión educativa,

* Profesor de Administración y Liderazgo Educacional en la Escuela de Educación, de la Universidad de Tel Aviv, Israel, y jefe del departamento de Política y Gestión Educativa.

oplatka 1.indd 253 12/29/16 11:56 AM

como campo de estudio estrechamente vinculado a la disciplina de la educación, oscila siempre entre la teoría y la práctica (Oplatka, 2009), y, por ende, está marcada por medidas y enfoques contextuales.

La gestión educativa como ámbito de estudio surgió en los Estados Unidos, lo que a su vez dio origen a un campo de estudio cuyas conjeturas básicas están profundamente enraizadas en la cultura y sociedad occidentales (Oplatka, 2010). Considerando su contexto de origen, sus antecedentes históricos y la expansión del ámbito de la gestión educativa a otros países durante las cuatro últimas décadas me han llevado a plantear varias reflexiones como fundamento de este artículo. ¿Puede el ámbito de la gestión educativa aplicarse al contexto latinoamericano si sus raíces intelectuales se encuentran en los Estados Unidos y en Europa occidental? ¿Podemos integrar los principios de la moderna gestión educativa a sistemas organizacionales fuera de la esfera del mundo anglófono? Y así sucesivamente. En otras palabras, esta temática y otras relacionadas nos llevan a abordar la dicotomía tradición-modernidad, occidente-oriente y países desarrollados-países en desarrollo.

El desafío consiste por tanto, en establecer si hay cabida para un campo de estudio de la gestión educativa característico y propio de América Latina.

En base a trabajos académicos focalizados en diversas disciplinas y conocimientos, así como en escritos sobre aspectos epistemológicos de la gestión educativa, quisiera plantear que cualquier justificación para responder en forma afirmativa a esa pregunta está sujeta a cuatro condiciones:

1. Que el desarrollo de conocimientos teóricos y aplicados específicos a los contextos latinoamericanos constituya el objetivo fundamental del campo de la gestión administrativa en esta región, incluidas las similitudes y diferencias entre las naciones y sociedades latinoamericanas. No es necesario precisar que los contextos de las naciones latinoamericanas son diversos. Sin embargo, en su conjunto difieren en gran medida de los de las naciones anglo-norteamericanas.
2. Que la orientación del ámbito de la gestión educativa latinoamericana no sea la adopción "ciega" de teorías provenientes de las naciones anglo-norteamericanas que luego se aplican al contexto latinoamericano, sino un cuidadoso análisis de su relevancia y conveniencia a la luz de las diferencias culturales y sociales entre ambas regiones.

oplatka 1.indd 254 12/29/16 11:56 AM

3. Que los investigadores en el ámbito latinoamericano desarrollen y utilicen metodologías innovadoras más apropiadas para el estudio de las escuelas y el liderazgo educativo en los contextos latinoamericanos.
4. Que el ámbito académico latinoamericano se aboque a formar jóvenes académicos e investigadores cuya perspectiva educativa esté basada en contextos latinoamericanos locales y no en experiencias remotas y "ajenas".

Sin embargo, estoy plenamente consciente de que los países latinoamericanos difieren entre sí en muchos aspectos y que la noción de un contexto cultural único es engañosa. No obstante, como demostraré más adelante, los antecedentes históricos y sociales de muchos países de América Latina hacen que sea necesario indagar en el sentido de la cultura y en la generación/utilización del conocimiento, en un campo de estudio aplicado –la gestión educativa– cuya legitimidad académica no solo se basa en la generación de teorías, sino también en su utilización entre los profesionales de la educación a nivel mundial.

En este artículo desarrollo dicho argumento valiéndome de conceptos y estudios tomados de la gestión educativa como campo de estudio, de la sociología del conocimiento y de los estudios latinoamericanos.

Gestión educativa y estudios anglo-norteamericano

Las reseñas históricas (Callahan, 1962; Campbell, 1981; Culbertson, 1988, entre otros) señalan que la gestión educativa como campo de estudio en las universidades estadounidenses surgió en el último cuarto del siglo diecinueve. La búsqueda de eficiencia en la educación estadounidense llevó a muchos educadores a participar en programas de formación para la gestión, lo que condujo unos años más tarde a la institucionalización de programas y departamentos académicos en gestión educativa.

Hasta los años cincuenta, la gestión educativa estuvo en gran medida orientada a los problemas normativos. Su enseñanza estuvo a cargo de experimentados educadores jubilados (superintendentes y directores principalmente), que traspasaban sus conocimientos prácticos a potenciales administradores. El espíritu del positivismo lógico originado en las ciencias sociales, así como un sentimiento de insatisfacción con la naturaleza prescriptiva del campo, dio origen al "movimiento teórico" que definió el conocimiento en la gestión administrativa según las

oplatka 1.indd 255 12/29/16 11:56 AM

convenciones de un enfoque científico modernista, positivista y racional-empírico (Culbertson, 1988; Griffiths, 1983).

En la visión optimista de sus promotores (Andrew Halpin, Daniel Griffiths, entre otros), lo que se requería para mejorar las prácticas administrativas de las instituciones educativas era remplazar el conocimiento prescriptivo por una base de conocimientos estable, acumulativa, empírica y generalizable.

A pesar de las críticas que surgieron años más tarde en contra de este movimiento, su acción contribuyó a que el ámbito de la gestión educativa, adquiriera legitimidad como área de estudio basada en principios científicos y, como consecuencia, le fue otorgado un lugar en la "torre de marfil".

Fue así que muchas universidades, primero en los Estados Unidos y luego en otros países occidentales, crearon programas de postgrado en gestión educativa. La investigación creció en volumen y calidad y los investigadores se vincularon con organismos gubernamentales que acordaron financiar su trabajo (Riffel, 1986). Cabe considerar que la mayoría de los profesores de gestión educativa de esa época eran blancos, de sexo masculino y pertenecían a la clase media estadounidense.

Bajo el alero de las ciencias sociales, la gestión educativa tomó prestados conceptos y teoría relevantes de dichas disciplinas y sus programas se tornaron más especializados, téoricos y cuantitativos (Walker, 1984). En aquellos tiempos, la creencia de muchas personas del ámbito era que una base de conocimientos generada desde las disciplinas y "traducida" al mundo de los profesionales de la educación los ayudaría en su trabajo. Sin embargo, esto generó una controversia intelectual. Algunos estudiosos criticaron "la tendencia hacia un enfoque basado en una disciplina al estudio de la gestión educativa" (Culbertson, 1974, p. 7), sugiriendo la necesidad de remplazarla por un cuerpo de conocimientos más aplicados.

Las voces que exigen más conocimiento aplicado en el ámbito de la gestión educativa se relacionan con el debate sobre el carácter presuntamente universal de "la administración" y "la gestión" (Oplatka, 2010). Estudiosos como Hodgkinson (1978) y Foster (1999) se plantean si la gestión y la administración se plasman de la misma forma en todas las organizaciones y si están determinadas por contextos organizacionales y nacionales. Foster (1999) sostiene categóricamente que "el conocimiento siempre se gesta en contextos específicos, sujetos al tiempo y al

oplatka 1.indd 256 12/29/16 11:56 AM

espacio" (p.104), lo que significa que es poco probable que nuestros conocimientos en el ámbito de la gestión educativa sean universales.

Hay, pues, amplio consenso en cuanto a que la gestión educativa está estrechamente ligada a los contextos sociales y culturales donde opera, y que, por ende, es problemático establecer conceptos y teorías universales (Hallinger, 2013). En relación a este punto de vista, Culbertson (1988) sostiene que el conocimiento de la gestión educativa "está permeado con las normas de la sociedad a la que se vincula, [y] tiene un claro carácter social" (p. 23). Efectivamente, el campo tiende a focalizar la investigación en temas puntuales como el currículo, las necesidades especiales y la estructura programática y administrativa, como sostienen Ogawa et al. (2000).

En línea con las influencias contextuales sobre el desarrollo del ámbito, la gestión educativa como campo de estudio, incluido el subcampo del "liderazgo educativo", se ha desarrollado de acuerdo a una línea etnocéntrica y está muy dominada por paradigmas anglo-norteamericanos (Dimmock & Walker, 1998; Oplatka, 2009; Ribbins, 2007). De esta forma, muchos materiales sobre gestión educativa están embebidos de proverbios, mitos, rituales, costumbres y tradiciones de los pueblos anglo-estadounidenses. En forma similar, las reformas y políticas educativas se basan de manera casi exclusiva en enfoques del liderazgo educativo tomados de la literatura y las prácticas occidentales, creando así la falsa noción de que la gestión occidental es un esquema universal.

La existencia de escuelas, cargos de liderazgo educativo y gestión en los sistemas educativos latinoamericanos justifican la fundación de la gestión administrativa como un campo de estudio abocado, al igual que en otras partes del mundo, a explorar los aspectos administrativos y de gestión de la educación. Sin embargo, quisiera argumentar que los contextos específicos de los países latinoamericanos requieren la adopción de visiones teóricas y enfoques conceptuales que difieran de aquellos utilizados en las naciones anglo-norteamericanas.

El liderazgo educativo en los países en vías de desarrollo

Para iniciar mi argumento, quisiera presentar los principales hallazgos de una revisión de la investigación que conduje hace doce años (Oplatka, 2004). El objetivo de dicho estudio era analizar los contextos y características de la función

oplatka 1.indd 257 12/29/16 11:56 AM

directiva en los países en desarrollo y comprender sus similitudes y diferencias con las de los países desarrollados. A pesar de que los artículos que revisé representaban a un número sucinto de países en desarrollo y que esta es una región del mundo que está cambiando de manera rápida y constante, pude sacar algunas conclusiones sobre el liderazgo educativo en dichas naciones.

En primer lugar, si bien no se pueden establecer generalizaciones acerca del rol del director o esbozar un modelo específico de la función directiva en los países en desarrollo, la revisión arrojó varias características comunes en cuanto a la función directiva en esos países. En relación a la función del cargo, no obstante los cambios introducidos en algunos países, los directores cuentan con una autonomía relativamente limitada en los sistemas educativos centralizados que caracterizan a la mayoría de esas naciones y se les exige una obediencia ciega a sus superiores. Los mandatos culturales que subyacen a dicho cargo parecieran también reflejar constructos sociales en relación a un estilo de liderazgo "correcto", en el sentido que se espera que los directores adopten una actitud autocrática en sus relaciones con los docentes y los grupos de interés.

Del mismo modo, se halló que los directores en los países en desarrollo se centraban por lo general en la gestión cotidiana, la mantención del orden y la evaluación de los docentes. Asimismo, solían no involucrar a los profesores y a los padres, madres y apoderados en la toma de decisiones, la delegación de responsabilidades o los proyectos de cambio en sus establecimientos. Solo en algunos casos se verificó una situación ligeramente diferente (Tailandia, Hong Kong, Tanzania, entre otros). Como cabe esperar, las funciones de liderazgo, como el desarrollo curricular y la formación docente, no suelen observarse entre sus labores.

A través de un análisis comparativo de los artículos revisados, se identificaron tres diferencias básicas dentro de los países en desarrollo respecto de las expectativas del rol y las funciones de los directores. La primera se relaciona con la posición que ocupa la función directiva en los valores y creencias culturales y sociales que subyacen a las expectativas del rol del director. Claramente, existen puntos de diferencia entre los países del este asiático y otras naciones en desarrollo. Así, aun cuando la función directiva se percibe en los primeros como un elemento relevante para el éxito de las reformas a gran escala, en otros países en desarrollo tiene escasa importancia.

oplatka 1.indd 258 12/29/16 11:56 AM

Una segunda diferencia detectada es que los países del este asiático se distinguen también de las demás naciones en desarrollo en cuanto al liderazgo docente y a la relación entre la escuela y los apoderados. A diferencia de los directores africanos, musulmanes y mexicanos por ejemplo, se halló que los directores en algunos países del este asiático le asignaban importancia al liderazgo docente y a fijar las metas de la escuela. Incluso, se observó que algunos de estos directores promovían la enseñanza de calidad y compartían su visión con los docentes. Se asume, pues, que hay mayores probabilidades que los países en desarrollo que experimentan un rápido desarrollo económico e importantes reformas de sus sistemas educativos (por ejemplo, Champan, 2000; Holline, 1998) adopten, como parte de este proceso, conceptualizaciones anglo-norteamericanas de una función directiva efectiva (por ejemplo, modelos de liderazgo docente), por lo menos a nivel normativo.

La tercera conclusión, producto de la comparación de los hallazgos sobre la función directiva entre los países en desarrollo y los países desarrollados, arroja algunas características comunes y otras disímiles. Si bien las similitudes se hallaron principalmente entre los directores occidentales y sus contrapartes en las naciones del este asiático (por ejemplo, la importancia del rol, el alto valor que se le asigna al liderazgo docente, la construcción de una visión, la necesidad de involucrar a los padres), parecieran existir grandes diferencias entre los países desarrollados y los en desarrollo en relación a la mayoría de los temas que analizamos en este artículo.

Es necesario agregar algunas palabras acerca del liderazgo femenino en los países en vías de desarrollo. En otra revisión de los países en desarrollo (Plata, 2006) los investigadores analizaron seis principales barreras al acceso de las mujeres a cargos de liderazgo en varias naciones. Algunos obstáculos también se observan en los países desarrollados (por ejemplo, la discriminación de género, la baja confianza en sí mismas de las mujeres o los conflictos trabajo-familia). Otros, sin embargo, parecieran ser propios de las mujeres de los países en desarrollo. Por ejemplo, los antecedentes culturales, la baja participación de las mujeres en la educación primaria, el predominio masculino en cargos docentes.

Asimismo, pareciera que las pocas mujeres que ocupan cargos de liderazgo en los países en desarrollo adoptan un estilo "androgénico", es decir, una combina-

oplatka 1.indd 259 12/29/16 11:56 AM

ción de estilos de liderazgo "masculino" y "femenino" que deriva en gran medida de la fuerte hegemonía de los valores masculinos en estas naciones, asociada con las tendencias y necesidades propias de las mujeres.

El contexto latinoamericano como un entorno específico

Hasta ahora hemos analizado cómo "las influencias contextuales" explican el desarrollo de la gestión educativa como campo de estudio anglo-norteamericano, lo que me lleva a indagar en el contexto latinoamericano, como una parte diferente de aquel en que surgió la gestión educativa. Por otra parte, el "contexto" tiene una importancia clave en la construcción de la gestión educativa como campo de estudio y, por consiguiente, es probable que determine, por lo menos en parte, el contenido, los métodos y las fronteras de las producciones en el ámbito.

Aunque las diferencias entre las naciones (tamaño de la población, recursos naturales, sensibilidades nacionales, composición racial, entre otros) son más importantes que las similitudes y los contrastes a menudo son más reveladores que las comparaciones, la mayoría de los estados latinoamericanos tienen algunos rasgos en común que les confieren su carácter distintivo (Blackmore, 1966). Históricamente, América Latina abarca a veinte repúblicas del hemisferio occidental que antiguamente se encontraban bajo el dominio colonial de naciones latinas de Europa occidental –España, Portugal y Francia. Las experiencias coloniales semejantes legaron a estos países una herencia europea, una lengua dominante (el español), una religión común (la católica romana), y problemas económicos similares. Del mismo modo, los años de dictaduras militares se tradujeron en períodos de inestabilidad política.

Desde mediados de los años setenta, la transición desde regímenes militares autoritarios hacia sistemas democráticos coincidió con el resurgimiento del movimiento feminista y un rápido crecimiento de las organizaciones de mujeres pobres urbanas a través de América Latina (Andersen, 2010; Jaquette, 1991). Las democracias latinoamericanas enfrentan desafíos y oportunidades sin precedentes. Políticos de todas las tendencias se han visto obligados a asumir la realidad del multiculturalismo, la plurietnicidad y el multilingüismo (Yashar, 2005).

Hay alrededor de 35 a 40 millones de indígenas en Latinoamérica, principal-

oplatka 1.indd 260 12/29/16 11:56 AM

mente concentrados en México, Perú, Bolivia, Guatemala, Ecuador y Chile. Los grupos nativos o indígenas explotados, perseguidos o simplemente marginados durante largos años, han comenzado a organizarse y a alzar su voz dentro de su país y en la región (Andersen, 2010). Esto ha tenido efectos en la estabilidad política, las tendencias a largo plazo en materia de inclusión política y el desarrollo económico de la región (Yashar, 2005).

Una de las características más destacadas de América Latina es el contraste entre tradición y modernidad. Por un lado, este continente se ha caracterizado durante años por regímenes militares y dictaduras, por el predominio de los valores jerárquicos sobre los igualitarios, los corporativistas sobre los pluralistas, los religiosos sobre los seculares, y por una institucionalidad democrática débil (Jaquette, 1991). Los regímenes militares, además de procurar mantenerse indefinidamente en el poder, hicieron un uso exhaustivo de la represión y del terror de Estado para despolitizar a sus ciudadanos y silenciar la disidencia.

Por otra parte, la crisis política del autoritarismo dio origen a movimientos sociales y a demandas que exigían una política más participativa (Jaquette, 1991). Durante el último tercio del siglo veinte, surgieron movimientos sociales sin precedentes en toda América Latina (Yashar, 2005). Representaban una nueva forma de relación entre la sociedad civil y el Estado; los movimientos populares se constituyeron como "focos de resistencia" a la dominación, como materia prima política desde la cual se podía construir una nueva sociedad antiautoritaria (Jaquette, íbid). Por ejemplo, desde la transición a la democracia, muchos chilenos han exigido al gobierno eliminar la desigualdad en el sistema educativo, ya que, sostienen, esta es un legado de las reformas privatizadoras de la era de Pinochet (Meyer, 2011).

De este modo, los pueblos rurales y urbanos de América Latina se están agrupando en organizaciones regionales y nacionales reclamando derechos que les han sido negados como indígenas. Sin embargo, al interior de cada país de la región, subsisten enormes desigualdades (Gwynne & Kay, 2004). Escobar (2010) nos describe la situación compleja que atraviesan las sociedades latinoamericanas:

Latinoamérica puede ser descrita como una encrucijada: una formación regional donde las teorías críticas provenientes de muchos enfoques (desde la econo-

oplatka 1.indd 261 12/29/16 11:56 AM

mía política marxista y el posestructuralismo hasta "el pensamiento descolonial"), la multiplicidad histórica y los diferentes proyectos culturales y políticos encuentran un espacio de convergencia. Se puede afirmar que la actual coyuntura está definida por dos procesos: la crisis del modelo neoliberal de las tres últimas décadas y la crisis del proyecto de instaurar la modernidad en el continente a partir de la conquista (p.3).

El liderazgo educativo en América Latina

A pesar de que la investigación sobre el liderazgo escolar es exigua en América Latina (por lo menos en inglés), algunos estudios nos brindan información acerca de las tareas, el perfil y el entorno laboral de los líderes educativos en el continente. En términos generales, con la excepción de Ceará, en Brasil, donde no existe una definición oficial del rol del director, la normativa oficial de cada sistema educativo en Latinoamérica describe las principales tareas asignadas a los líderes escolares.

La evidencia indica que, con escasas excepciones, los directores enfrentan una multiplicidad de funciones, generalmente más de veinte (Weinstein & Hernández, 2016). Por ejemplo, los directores brasileños son responsables de gestionar los recursos de la escuela y el desempeño escolar (Mariano et al., 2015) y los directores mexicanos promueven la creación de una identidad en el colectivo escolar (Torres-Arcadia et al., 2015). También son responsables de cumplir con las demandas sociales del plan nacional de desarrollo y con los temas administrativos de la secretaría de educación pública (Torres-Arcadia et al., 2015).

El cargo de director suele ser un nombramiento político relacionado con el proceso electoral, más que con las competencias (Mariano et al., 2015), y muchas de sus obligaciones y conductas están determinadas por las fuerzas políticas. Por ejemplo, el sindicato nacional de trabajadores de la educación de México es una fuerza política que ejerce una influencia significativa en el sistema educativo. Influye en el nombramiento de los directores a través de su participación en la comisión nacional mixta de estructura así como en la intervención y el apoyo directo al docente, independientemente de su comportamiento, lo que debilita la autoridad del director en la escuela (Torres-Arcadia et al., 2015).

oplatka 1.indd 262 12/29/16 11:56 AM

En otras palabras, en México es difícil ser nombrado director, promovido o despedido, sin el consentimiento de un sindicato y las presiones de los sindicatos, supervisores, docentes y apoderados socavan la autoridad del director (García-Garduno et al., 2009). No ha de sorprendernos, pues, que la debilidad del director mexicano sea producto de que sus decisiones se negocian a favor de los profesores u otros miembros más que en beneficio del bienestar de la escuela o sus alumnos.

Weinstein y Hernández (2016), en cambio, hallaron que en prácticamente todos los países latinoamericanos (con la excepción de Argentina), los sistemas escolares han renovado su proceso de reclutamiento para asegurar que los directores cuenten con ciertas destrezas y que primen los criterios técnicos sobre los políticos. Así, en la mayoría de los sistemas, los candidatos a director deben presentar sus antecedentes profesionales y someterse a pruebas estandarizadas u otras demostraciones de conocimientos y destrezas (como en Perú, donde, después de pasar una prueba nacional de aptitud, los candidatos deben "resolver" analíticamente un caso local problemático). Por otra parte, se ha producido un giro hacia la constitución de jurados o comités locales en el proceso de selección para impedir que la toma de decisiones sea realizada por una autoridad exclusiva.

En la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos no existe una capacitación formal para directores y a los candidatos no se les exige una preparación formal para asumir el cargo. Por ende, la profesionalización de los directores en Brasil sigue siendo deficiente (Mariano et al., 2015) y los directores mexicanos carecen de la preparación necesaria para realizar sus funciones (Torres-Arcadia et al., 2015).

Del mismo modo, aunque en México ha habido un serio esfuerzo por parte de los programas federales y estatales por brindarles a los directores capacitación en el ejercicio de sus funciones, esta se basa fundamentalmente en enfoques nomotéticos que utilizan principios y explicaciones generales en lugar de estudios de caso, tutorías y análisis reflexivos (García-Garduno et al., 2009). Fraidenraich (2011) (citado en Mariano et al., 2015), halló que el programa de estudios de los cursos de capacitación para los directores brasileños, así

oplatka 1.indd 263 12/29/16 11:56 AM

como la forma en que dichos estudios se realizan, no toman en cuenta las necesidades reales de las escuelas ni las destrezas requeridas para desempeñar las funciones de director.

Similarmente, la autonomía de los directores en las escuelas latinoamericanas se ve mermada por las autoridades educativas locales, los distritos educativos o el gobierno federal. Eso hace que los directores tiendan a no tener ningún poder de decisión en la gestión de los recursos humanos, especialmente en aquello referido a la contratación y despido de los profesores o a la fijación de sus salarios. Por ejemplo, es poco probable que un director brasileño tenga autonomía para contratar personal (Mariano et al., 2015) y su contraparte mexicano debe llenar formularios y cuestionarios exigidos por las agencias federales y estatales (García-Garduno et al., 2009). Weinstein y Muñoz (2013) hallaron que los directores chilenos suelen considerar que las dimensiones de la política estudiantil y la mejora del desempeño escolar son sus áreas prioritarias en materia de toma de decisiones, en tanto que es poco probable que los administrativos deleguen decisiones que tienen implicancias financieras para ellos.

De cierta manera, la política educativa centralizada y las estructuras jerárquicas de los sistemas educativos en muchos países latinoamericanos parecen haber llevado a los rectores a adoptar funciones administrativas más que docentes, las que están bajo la estrecha supervisión de las autoridades educativas. En el análisis comparativo de Weinstein y Hernández (2016), se halló que, con la excepción de Chile y Argentina, por lo general la dimensión menos predominante en la mayoría de los sistemas –como Ecuador, México, Perú y la República Dominicana– es la función docente. De hecho, es poco probable que entre las principales responsabilidades de los directores latinoamericanos se incluya el monitoreo en el aula y la retroalimentación, la evaluación del desempeño docente o una participación activa en la formación profesional de los docentes. De este modo, según los docentes, el ámbito en que los directores chilenos exhiben sus mejores prácticas es en "fijar el rumbo de la escuela". En tanto, el ámbito en que sus prácticas son más débiles es la gestión docente (Weinstein & Muñoz, 2013).

Asimismo, a pesar de las políticas y los instrumentos de gestión existentes en Brasil para fortalecer la gestión democrática de las escuelas a fin de involucrar a la

oplatka 1.indd 264 12/29/16 11:56 AM

comunidad escolar, es poco probable que funcionen en las escuelas locales (Mariano et al., 2015), seguramente debido a normas locales y a disposiciones estructurales.

No obstante, hay que destacar que en investigaciones recientes se han observado algunos cambios en el liderazgo educativo latinoamericano. Información recolectada por Anderson (2008) en 96 escuelas primarias en México, Brasil, Argentina y Chile (directores, profesores, apoderados) demostró que tanto el entorno comunitario como el rol docente del director, se asociaban con un mejor desempeño estudiantil. Los altos puntajes en lenguaje y matemáticas por ejemplo, se correlacionaban con una larga permanencia del director en el establecimiento, con su énfasis en la evaluación estudiantil, la creación de un mejor entorno laboral para los docentes, y en el tiempo dedicado a promover eventos comunitarios con una orientación académica. Inversamente, la focalización del director en la disciplina estudiantil se relacionaba negativamente con el desempeño de los alumnos**.**

En otro estudio realizado en México, se halló que los directores mexicanos efectivos tendían a crear buenas relaciones interpersonales con los profesores y los padres, a respaldar a los profesores, delegarles responsabilidades, promover la participación de los padres en los asuntos escolares y a actuar con frecuencia como líder docente (García-Garduno et al., 2009).

Hacia un campo de estudio latinoamericano

Para concluir este artículo, quisiera argumentar que los entornos culturales, históricos, sociales y organizacionales específicos en que viven y trabajan los directores latinoamericanos plantean cuatro desafíos para los estudiosos de la gestión educativa, cuya labor está supeditada, en gran medida, a la generación de una base de conocimientos locales y no conocimientos foráneos.

• Primer desafío: La generación de conocimientos aplicados latinoamericanos en gestión educativa

Los cambios en las condiciones económicas y políticas en el mundo occidental han incrementado sustancialmente los incentivos para que las universidades y las disciplinas académicas generen conocimientos con valor comercial (Rynes, Bar-

oplatka 1.indd 265 12/29/16 11:56 AM

tunek & Daft, 2001). Este tipo de conocimiento se distingue del conocimiento teórico que se realiza en un contexto de aplicación heterogéneo y más socialmente responsable y reflexivo (Gibbons et al., 1994). Los estudios de gestión han adoptado en forma gradual y sostenida diferentes formas de conocimiento aplicado a medida que el trabajo del administrador se ha visto supeditado al tiempo, los acontecimientos y los contextos (Squires, 2001). Estas nuevas tendencias abren las puertas para que los investigadores latinoamericanos en gestión educativa generen conocimientos aplicados, contextualizados y conectados con su propia cultura y sociedad.

Creo que para ser pertinente, la investigación latinoamericana en gestión educativa debe asumir una mayor responsabilidad y compromiso con el desempeño escolar y los temas de política de América Latina. Siguiendo a Boyer (1982), los investigadores latinoamericanos en gestión educativa debieran generar una base de conocimientos útil para las escuelas, los docentes y otros actores latinoamericanos del sistema educativo local. Por ejemplo, entre otras cosas, pueden generar conocimientos sobre cómo construir los componentes prácticos de una "mejora escolar" en los países y comunidades de América Latina o sobre los mecanismos tradicionales y modernos para promover el acceso de las mujeres a cargos de liderazgo. Asimismo, generar conocimiento sobre las formas en que los líderes escolares de América Latina pueden combinar tradición y modernidad para mejorar la enseñanza y los aprendizajes; sobre los efectos de las dictaduras en el establecimiento y la institucionalización del liderazgo educativo; y sobre las estrategias para promover la participación de los padres de comunidades indígenas y grupos sociales desfavorecidos en los eventos escolares (por ejemplo, en las ceremonias, los días abiertos).

En otras palabras, los investigadores en gestión educativa que viven y trabajan en América Latina debieran desarrollar programas de investigación y una base de conocimientos que sean compatibles con lo que se respeta y considera "efectivo" en la cultura y la tradición latinoamericanas. También, debieran rechazar las ideologías foráneas y las soluciones importadas para los problemas en gestión educativa y brindar los fundamentos para una base de conocimientos en gestión educativa enraizada en las narrativas históricas locales y en los contextos sociales. Por ejemplo, está ampliamente aceptado que el liderazgo educativo en América Latina está en

oplatka 1.indd 266 12/29/16 11:56 AM

gran medida influenciado por fuerzas políticas en relación al reclutamiento, el rendimiento y la autoridad (García-Garduno et al., 2009; Mariano et al., 2015). Bajo estas circunstancias, los intentos por garantizar un proceso de reclutamiento racional en base a las destrezas y competencias de los candidatos a director, informados por Weinstein y Hernández (2016), nos invitan a reflexionar acerca de las capacidades del director para desempeñarse en forma efectiva en caso de ser seleccionado en contra de los intereses de un sindicato o de un grupo político, debido al contexto fuertemente politizado en que operan los directores latinoamericanos.

Los investigadores en gestión educativa de América Latina tendrán que abordar estos y otros problemas relacionados, independientemente de su "popularidad" en la literatura anglo-norteamericana sobre liderazgo educativo.

Con ello no estoy afirmando que los investigadores en gestión educativa latinoamericanos deban abstenerse de importar ideas y conocimientos generados en otros lugares del mundo; empero, deben ser cuidadosos al adoptar conocimientos avanzados que se basan en problemas y temáticas de otras sociedades. No deben aceptar de forma tácita y ciega normas y privilegios anglófonos, como sugieren Bush y Moloi (2008). Por ejemplo, la falta de autonomía en las sociedades tradicionales no constituye necesariamente una desventaja (Oplatka, 2004), aunque muchos modelos actuales de liderazgo recomiendan brindarles a los profesores una gran autonomía profesional. Después de todo, es más probable que los docentes de cualquier parte del mundo valoren la investigación si pueden interpretar los hallazgos en el contexto de su propia situación (Everton, Galton & Pell, 2002). A este respecto, los líderes escolares no constituyen una excepción.

• Segundo desafío: Mejorar la gestión educativa en Latinoamérica

El segundo desafío se desprende del anterior y se refiere a la responsabilidad de los investigadores latinoamericanos en gestión educativa respecto a desarrollar modelos y programas de investigación dirigidos a mejorar los aspectos prácticos de la gestión educativa y el liderazgo escolar en América Latina, un desafío que es consistente con los objetivos de la investigación en educación (Everton et al., 2002). Sin embargo, ya que el rol de los investigadores en el mundo entero consiste en exigir evidencia y no información anecdótica como respuesta a sus

oplatka 1.indd 267 12/29/16 11:56 AM

preguntas, en generar nuevos conocimientos a partir de la investigación y en formular nuevas teorías (Humes & Bryce, 2001), la mejora de la gestión educativa latinoamericana supone encontrar mecanismos basados en experiencias locales.

Por ejemplo, sería conveniente que los académicos de la gestión educativa en Latinoamérica reflexionaran acerca de la relevancia del "liderazgo docente" en la mejora del liderazgo escolar en las sociedades latinoamericanas, ya que dicho modelo está ausente entre los directores de esta región (Anderson, 2008). Después de todo, muchos líderes latinoamericanos están sobre todo preocupados de los asuntos administrativos mientras que los supervisores se encargan de los problemas docentes (Weinstein & Hernández, 2016). Esto me lleva a pensar que el rol de los investigadores en gestión educativa de Latinoamérica consiste, entre otros, en brindarles a los líderes escolares de la región estrategias prácticas para realizar estas y otras funciones relacionadas en forma efectiva y profunda.

• Tercer desafío: Explorar nuevos ámbitos de estudio en educación

Uno de los objetivos fundamentales de todo campo de estudio es contribuir a un mayor entendimiento y comprensión de diferentes aspectos de nuestra experiencia del mundo (Bridges, 2006). Los investigadores en gestión educativa de Latinoamérica deben explorar nuevos ámbitos de la gestión administrativa y del liderazgo que aún no hayan sido descubiertos por la literatura anglo-norteamericana, ya sea por falta de interés de los académicos occidentales o simplemente porque dichos ámbitos son propios de las sociedades latinoamericanas. Una nueva perspectiva latinoamericana desde la cual explorar campos inexplorados de la gestión administrativa y el liderazgo puede fortalecer nuestra comprensión de la espiritualidad y el liderazgo, de las consecuencias positivas de la "centralidad" y de la forma efectiva de abarcar las expectativas tradicionales y modernas.

Dadas las enormes desigualdades existentes en América Latina (Gwynne & Kay, 2004) y la irrupción de varios movimientos sociales después del colapso de los regímenes militares, los investigadores latinoamericanos en gestión administrativa pueden enriquecer nuestra comprensión del liderazgo en pos de la justicia

oplatka 1.indd 268 12/29/16 11:56 AM

social desde una perspectiva histórica y social, propia de América Latina. Igualmente, pueden también contribuir a esclarecer los efectos de los movimientos sociales en el liderazgo educativo, en general, y en su compromiso con la equidad, igualdad y justicia, en particular. Pueden estudiar las diferentes formas en que determinados factores contextuales tienen mayores probabilidades de promover o frenar las reformas en aras de la justicia social en las escuelas latinoamericanas. Estos no son sino algunos ejemplos de áreas inexploradas que debieran ser examinadas por los investigadores latinoamericanos.

• Cuarto desafío: La promoción de debates críticos en gestión administrativa

Los integrantes del ámbito académico existen como fruto de la disposición de las personas para idear, explorar y criticar nuevos conceptos, técnicas o representaciones, y argumentos (Bridges, 2006; Oplatka, 2010). El rol de los académicos consiste en formular preguntas complejas y la gestión administrativa no constituye una excepción. Según Bassey (1999, p.39) la gestión educativa es "una indagación crítica orientada a documentar las resoluciones y decisiones para mejorar las acciones educativas". Por una parte, los académicos latinoamericanos en gestión educativa tienen que generar estudios críticos sobre las expectativas normativas de los directores que se basan exclusivamente en nociones europeas y estudios críticos sobre las formas tradicionales de liderazgo educativo prevalecientes en muchos sistemas educativos y que obstaculizan la mejora escolar y la efectividad (por ejemplo, el nepotismo, la corrupción, las consideraciones políticas).

Se requiere, en suma, que los investigadores latinoamericanos en gestión educativa vuelvan a explorar y a cuestionar la epistemología y metodología de las teorías y conceptos en gestión y en liderazgo educativo importadas a América Latina desde otros países. También se requiere que puedan brindarles a los diseñadores de las políticas locales nuevos conocimientos acerca de la función directiva en América Latina y las influencias culturales y sociales locales en esta función. De no ser así, es probable que los diseñadores de las políticas adopten reformas importadas, sin tomar en cuenta las influencias de los contextos locales en la idoneidad e implementación exitosa de dichas reformas.

oplatka 1.indd 269 12/29/16 11:56 AM

Comentarios finales

Responder a estos desafíos puede constituir un doble aporte. En primer lugar, puede contribuir a que surja una comunidad latinoamericana de académicos en gestión educativa, la que, como cualquier comunidad académica (McCulloch, 2002), comparta un ámbito de indagación intelectual, una herencia, una tradición, un lenguaje especializado o discurso. Lo anterior puede generar una infraestructura de libros y artículos y un sistema de comunicación esencialmente latinoamericanos.

Personalmente, espero ver cada vez más investigadores latinoamericanos en gestión educativa que publiquen sus trabajos empíricos y académicos en inglés para que sean accesibles a quienes no dominan el español o el portugués.

Segundo, si bien la mayoría de los países latinoamericanos carecen de procesos formales para formar líderes escolares (por ejemplo, Mariano et al., 2015), las investigaciones actuales sobre preparación y formación en liderazgo escolar han sido por lo general importadas de las naciones anglo-norteamericanas. Por desgracia, como analizamos en las páginas anteriores, estos estudios no se focalizan en los problemas latinoamericanos ya que están profundamente enraizados en la cultura y la sociedad anglo-norteamericana. Ignoran, por ejemplo, las formas autóctonas de liderazgo, las malas condiciones laborales en muchas escuelas y la centralización imperante en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos.

De este modo, el desarrollo de la investigación académica latinoamericana en gestión administrativa puede contribuir a la creación de programas de formación en liderazgo más orientados al liderazgo educativo en las sociedades latinoamericanas. Por ejemplo, dichos programas podrían focalizarse en los problemas de liderazgo propios de sociedades tradicionales dominadas por varones, en el empoderamiento de los estudiantes para impedir las altas tasas de deserción estudiantil, en las políticas escolares en comunidades autóctonas y rurales, y en problemas similares. Los futuros líderes escolares latinoamericanos deberán proponer una nueva modalidad de liderazgo educativo en que su labor esté enraizada en la herencia social y cultural latinoamericana y que, a su vez, los prepare a comprender y a cumplir con sus responsabilidades en el ámbito educativo local, y no en ámbitos presuntamente "universales".

oplatka 1.indd 270 12/29/16 11:56 AM

Bibliografía

Andersen, M.E. (2010). *Peoples of the earth: Ethno-nationalism, democracy, and the indigenous challenge in "Latin" America*. Plymouth: Lexington Books.

Anderson, J.B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *Elementary School Journal*, 109(1), 36-60.

Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Blackmore, H. (1966). *The modern world: Latin America*. Oxford: Oxford University Press.

Boyer, E.L. (1982). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bridges, D. (2006). The disciplines and discipline of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 259-272

Bush T., & Moloi, K. (2008). Race and racism in leadership development. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiadris (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leadership* (pp. 104-118). Nueva York: Routledge.

oplatka 1.indd 271 12/29/16 11:56 AM

Callahan, R.E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*, The University of Chicago Press, Chicago.

Campbell, R.F. (1981). The professorship in educational administration: A personal view. *Educational Administration Quarterly*, 17(1): 1-24.

Chapman, D.W. (2000). Trends in educational administration in developing Asia, *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 283-308.

Culbertson, J.A. (1974). Trends in educational administration in the United States. *Educational Management & Administration*, 2(2): 1-8.

Culbertson, J.A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In Boyan, N.J. (eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 3-26). Longman, Nueva York.

Dimmock, C. & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4): 558-595.

Escobar, A. (2010). Latin America at a crossroads: Alternative modernizations, post-liberalism, or post-development? *Cultural Studies*, 24(1), 1-65.

Everton T., Galton, M. & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4): 373-401.

Foster, W. (1999). Administrative science: The postmodern and community. In P.T. Begley (eds.), *Values and educational leadership* (pp.97-113). Nueva York: State University of New York Press.

oplatka 1.indd 272 12/29/16 11:56 AM

García-Garduno, J.M., Slater, C.L. & Gorosave, G.L. (2009). Issues in educational administration in Mexico. In, A.W. Wiseman (ed.), Educational leadership: Global contexts and international comparisons (377-398). Bingley: Emerald.

Gibbons M, Limoges C, Nowotny H, Schwartzman S, Scott P. & Trow, M (1994). *The new production of knowledge*. Londres: Sage.

Griffiths, D.E. (1983). Evolution in research and theory: A study of prominent researchers. *Educational Administration Quarterly*, 19(3): 201-221.

Gwynne, R.N. & Kay, C. (2004). Latin America transformed: Globalization and Neoliberalism. In, R.N. Gwynne & C. Kay (eds.), *Latin America transformed: Globalization and modernity* (pp. 3-21). Nueva York: Routledge.

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.

Hallinger, P. (1998). Educational change in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.

Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Oxford: Basil Blackwell.

Humes W & Bryce T. (2001). Scholarship, research and the evidential basis of policy development in education. *British Journal of Educational Studies*, 49(3): 329-352.

Jaquette, J.S. (1991). *The women's movement in Latin America: Feminist and the transition to democracy*. Boulder: Westview Press.

oplatka 1.indd 273 12/29/16 11:56 AM

Mariano, S.R.H., Costaf e Silva, F., & Moraes, J. (2015). Brazil: Leadership in Brazil.

H. Arlestig, C. Day & O. Johansson (eds.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries* (pp. 445-470). Heidelberg: Springer. McCulloch G 2002. Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies*, 50(1): 100-119.

Meyer, P.J. (2011). Chile: Political and economic conditions and US relations. In, E.M.

Berger (ed.), *Latin and Central America: Economic, Political and social issue*. Hauppauge, Nueva York: Nova Science Publisher.

Ogawa, R.T., Goldring, E.B & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3): 340-357.

Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education, 40*(3): 427-448.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration, 44*(6): 604-624.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: An historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from 1960s onwards**.** *Journal of Educational Administration*.

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Hamburgo: Peter Lang Publisher.

oplatka 1.indd 274 12/29/16 11:56 AM

Pashiardis, P. & Heystek, J. (2007). School improvement – it is achievable. *The enterprise of Education*, 41-60.

Ribbins, P. (20070. Leadership and management in education: what's in a field? *Latin Latin American Journal of Education*, 27(3): 351-376.

Riffel, J.A. (1986). The study of educational administration: A developmental point of view", *Journal of Educational Administration*, 24(2): 152-172.

Rynes, S.L., Bartunek, J.M. & Daft, R.L. (2001). Across the great divide: Knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44(2): 340-355.

Squires, G. (2001). Management as professional discipline. *Journal of Management Studies*, 38(4): 473-484.

Torres-Arcadia, C., Ruiz-Cantisani, I., & Garcia-Garduno, J.M. (2015). Mexico: Research on principals of public schools in Mexico. In H. Arlestig, C. Day & O. Johansson (eds.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries* (pp. 483-502). Heidelberg: Springer.

Walker, W.G. (1984). Administrative narcissism and the tyranny of isolation: Its decline and fall, 1954-1984. *Educational Administration Quarterly*, 20(4): 6-23.

Weinstein, J. & Hernández, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (2013). *When duties are not enough: principal leadership and public or private school management in Chile.* School Effectiveness and School Improvement, , vol. 25, issue 4, pp. 651-670.

oplatka 1.indd 275 12/29/16 11:56 AM

Whitley, R. (1984). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford: Clarendon Press.

Yashar, D.J. (2005). *Contesting citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. Cambridge: Cambridge University Press.

oplatka 1.indd 276 12/29/16 11:56 AM

Antecedentes de los autores

TONY BUSH es profesor de Liderazgo Educativo en la Universidad de Nottingham, con funciones en el Reino Unido y Malasia, y es profesor visitante de Educación en la Universidad Witwatersrand, Johannesburgo, en Sudáfrica. Es vicepresidente y miembro del Consejo de la Sociedad Británica para el Liderazgo Educativo (BELMAS, por su sigla en inglés) y ha sido editor de la revista internacional indizada en SSCI, Educational Management, Administration and Leadership (EMAL) desde 2002. Su experiencia profesional también incluye cargos en las universidades de Leicester, Reading, Lincoln y Warwick. Recibió una distinción especial por parte de BELMAS en 2008 y fue nombrado miembro del Consejo del Commonwealth para la Administración y Gestión Escolar (CCEAM, por su sigla en inglés) el mismo año. Ha sido consultor, examinador externo, conferencista y director de investigación en 21 países.

autores.indd 277 12/29/16 11:56 AM

CAROLINA CUÉLLAR B. Psicóloga Educacional, Master of Educational Leadership y candidata a Doctora en Educación de la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Diego Portales. En esta última institución se desempeña como investigadora adjunta de la Facultad de Educación y del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. Adicionalmente, ha participado como co-investigadora en proyectos financiados por la Oficina Regional de Educación para Latinoamérica y El Caribe (UNESCO-OREALC), la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), el Ministerio de Educación de Chile a través de su Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, entre otros. Recientemente ha colaborado en estudios enfocados en la formación de directivos escolares en Latinoamérica y en el proceso de transición al cargo de los directores nóveles en Chile.

DEAN FINK es consultor internacional en temas de desarrollo educativo. Fue superintendente y director escolar en el Consejo de Escolar de Halton, en Ontario, Canadá. A lo largo de su carrera ha ejercido la docencia en todos los niveles escolares. Ocupado cargos directivos en escuelas primarias y secundarias. En los últimos 17 años Dean ha realizado charlas o dirigido talleres en 31 países, entre ellos, el Reino Unido, los Estados Unidos, Nueva Zelanda, Israel, Rusia, Rumania, Ucrania, Irlanda, Suecia, Dinamarca, Turquía, Mongolia, España, Singapur y los Estados Bálticos, y en cada estado de Australia. Dean ha presentado ponencias en diversas conferencias nacionales e internacionales. Ha publicado numerosos capítulos y artículos de libros sobre temas relacionados con la efectividad organizacional, el liderazgo y el cambio en diversas revistas académicas Dean es coautor de Changing Our Schools (McGraw-Hill, 1996) con Louise Stoll de la Universidad de Londres, *Good Schools/Real Schools; Why school reform doesn't last* (2000), *It's About Learning and It's About Time* (2003) con Louise Stoll y Lorna Earl de la Universidad de Toronto, *Sustainable Leadership (*2006) con Andy Hargreaves y *The Succession Challenge: Building and sustaining leadership capacity through Succession Management* (2010).

autores.indd 278 12/29/16 11:56 AM

DAVID GILES es actualmente profesor en temáticas de Liderazgo y Gestión Educativa de la Escuela de Educación de la Universidad de Flinders, Australia del Sur. Previamente, se desempeñó como Decano en esta misma Escuela (2012-2016). En su carrera académica de casi tres décadas, se ha dedicado a la formación de líderes educativos aspirantes y en servicio, así como al desarrollo profesional de docentes en diversas Universidades de Nueva Zelanda y Australia. Su actividad investigativa se centra principalmente en la naturaleza relacional de la educación, el currículo, la pedagogía, el liderazgo y la cultura organizacional. Tiene un interés particular en la fenomenología hermenéutica y la indagación apreciativa como vehículos para explorar la naturaleza experiencial, relacional y fenomenológica de la educación y el liderazgo educativo. Cuenta con múltiples publicaciones en libros y revistas en temáticas de educación.

LINDA LAMBERT es profesora emérita de la Universidad Estatal de California, en East Bay, y presidenta de Lambert Leadership Development. Ha ejercido diferentes cargos de liderazgo, entre ellos, directora, administradora de distrito, directora de iniciativas de reforma y consultora a nivel estatal, nacional e internacional. Como fruto de su labor pionera sobre el liderazgo, ha recibido numerosas invitaciones para realizar consultorías en el Departamento de Estado de los Estados Unidos y en ministerios de diferentes países, entre los que destacan Tailandia, Australia, Malasia, Singapur, Canadá, Gran Bretaña, México, el Líbano y, más extensamente, Egipto. Sus escritos han sido traducidos al chino, malawi, hebreo, lituano y español. Su ámbito de investigación y consultoría se centra en el liderazgo constructivista, las capacidades de liderazgo, las mujeres en el liderazgo y el desarrollo organizacional. Además de decenas de artículos y capítulos de libros, Linda es la autora principal de The Constructivist Leader (1995, 2002), Who Will Save Our Schools? (1997), Women's Ways of Leading (2009) y Liberating Leadership Capacity: Pathways toward Educational Wisdom (2016). Es la autora de Building Leadership Capacity in Schools (1998), Leadership Capacity for Lasting School Improvement (2003) y de tres novelas reunidas bajo el título de The Justine Trilogy. La primera novela, The Cairo Codex, obtuvo el premio Nautilus y el premio de la Asociación de Libreros Independientes como mejor libro de ficción. Otros galardones incluyen el premio al libro internacional del año (The Constructivist Leader, 1997), el premio al Profesor Destacado de California y al Profesor del Año.

autores.indd 279 12/29/16 11:56 AM

MELISSA ORTIZ es licenciada en Psicología por la Loyola Marymount University. Los Angeles, California, en 2014 es coordinadora de proyectos de investigación de postgrado en la Escuela de Educación y Políticas Sociales. Universidad Northwestern, ha sido asistente de investigación de numerosos proyectos tanto en Northwestern como en la University of Chicago Booth School of Business

IZHAR OPLATKA es profesor de Administración y Liderazgo Educacional en la Escuela de Educación, de la Universidad de Tel Aviv, Israel, y jefe del departamento de Política y Gestión Educativa. Sus investigaciones se centran en las vidas y carreras de los docentes y directores, el marketing educacional, las emociones y la gestión educativa. Entre sus libros más recientes figuran *Higher Education Consumer Choice* (2015, con Jane Hemsley-Brown, Palgrave), *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field* (2010); *The essentials of educational administration* (2015, en hebreo); O*rganizational Citizenship Behavior in Schools* (2015,) con Anit Somech). Sus estudios han sido publicados en diversas revistas académicas internacionales, tales como Educational Administration Quarterly, Journal of Educational Administration, Educational Management Administration & Leadership, Comparative Education Review, Teacher College Record, Canadian Journal of Education Administration and Policy, International Journal of Leadership in Education, Journal of Education Policy, School Leadership & Management, Urban Education, entre otras.

JIM RYAN es doctor en administración escolar, académico y co-director, del Centro de Liderazgo y Diversidad y Educación de Adultos del Ontario Institute for Studies in Education (OISE) en la ciudad de Toronto, Canadá. Ha sido profesor y director de escuelas públicas en diversos estados de Canadá y posee un vasto conocimiento de la diversidad del sistema escolar canadiense. Antes de llegar a OISE en 1991, trabajó en la Univeridad Lakehead University donde se desempeñó como formador de profesores en estudios de pregrado. Sus principales investigaciones se centran en temas de liderazgo, inclusión, equidad, multietnia y diversidad. Entre sus numerosos libros destacan, *Race and Ethnicity in Multiethnic Schools*, *Leading Diverse Schools* and *Inclusive Leadership*. En 2007 recibió el premio de excelencia en formación de profesores, David E. Hunt.

autores.indd 280 12/29/16 11:56 AM

VIVIANE ROBINSON es una destacada profesora en la Escuela de Aprendizaje, Formación y Práctica Profesional, de la Facultad de Educación, en la Universidad de Auckland, y Directora Académica de su Centro Liderazgo Educativo, que ha impartido el programa nacional de inducción para los nuevos líderes en los últimos 10 años. Viviane también dirige el Grupo de Investigación sobre Liderazgo, que desarrolla estudios sobre una amplia gama de temas relacionados con el liderazgo escolar, las políticas educacionales y las habilidades de liderazgo, en especial las habilidades interpersonales, claves para un liderazgo efectivo. Viviane se especializa en la mejora escolar, el liderazgo y la relación entre la investigación y la mejora de las prácticas. Es autora de cinco libros y de numerosos capítulos y artículos académicos. Su último libro "Student-Centred Leadership" es un estudio basado en evidencia sobre cómo los líderes escolares pueden incidir en los resultados escolares y los conocimientos y las habilidades que se requieren para lograrlo. Viviane ha realizado consultorías e investigaciones para organismos y organizaciones gubernamentales en diversos países. Durante los cuatro últimos años ha impartido cursos sobre desarrollo profesional en Open-to-LearningTM y ha realizado conferencias sobre liderazgo centrado en los estudiantes en Dinamarca y Noruega. Ha recibido numerosas distinciones de organizaciones nacionales e internacionales y en el último año, recibió la Orden al Mérito de Nueva Zelanda por sus servicios en el ámbito educativo. Ha sido reconocida por el Ministro de Educación de Nueva Zelanda como consejera experta sobre temas de educación e invitada a formar parte del panel de nueve jueces nacionales para la designación de los Premios de Excelencia en Educación, que entrega el Primer Ministro.

JAMES P. SPILLANE es profesor de Cambio Educativo y Organizacional en la cátedra Spencer T. & Ann W. Olin, en la Escuela de Educación y de Políticas Sociales de la Universidad Northwestern. También es profesor de Desarrollo Humano y Políticas Sociales, profesor de Ciencias del Aprendizaje, profesor (ad honorem) de Gestión y Organizaciones, y profesor asociado en el Instituto de Estudios Políticos de Northwestern. Spillane posee una amplia obra sobre temas de política educativa, implementación de políticas, reforma escolar y liderazgo escolar. En sus trabajos indaga acerca del proceso de implementación de políticas a nivel estatal, distrital, de escuela y de aula, centrándose en las relaciones intergubernamentales y la puesta en práctica de las políticas. También estudia el liderazgo y cambio organizacional, conceptualizando el liderazgo organizacio-

autores.indd 281 12/29/16 11:56 AM

nal como una práctica distribuida. Entre sus proyectos recientes destacan estudios sobre las relaciones entre la infraestructura organizacional y la búsqueda de asesoría pedagógica en las escuelas y la socialización de nuevos directores de escuela. Es autor de numerosas publicaciones entre las que destacan libros, tales como *Standards Deviation*: *How Local Schools Misunderstand Policy* (2004), *Distributed Leadership* (2006), *Distributed Leadership in Practic*e (Teachers College Press, 2011) *Diagnosis and Design for School Improvement* (2011) entre otras publicaciones. En 2013 fue distinguido con la beca de investigación Ver Steeg en la Universidad Northwestern.

JINGPING SUN es académica del Departamento de Liderazgo Educativo, Estudios Políticos y Tecnológicos en la Escuela de Educación, de la Universidad de Alabama, EE.UU, como profesora adjunta, obtuvo su doctorado en el Instituto Ontario de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Toronto. Su investigación actual se centra en el liderazgo educativo, la evaluación y la mejora de políticas, la toma de decisiones basada en datos y la síntesis investigativa. Antes de incorporarse como docente en la Universidad de Alabama, trabajó en el Ministerio de Educación de Ontario, en Canadá. Su experiencia en materia de políticas a nivel provincial está principalmente referida al desarrollo a gran escala de las escuelas y de los líderes distritales. Sus estudios pueden consultarse en prestigiosas revistas académicas sobre liderazgo educativo, tales como Educational Administration Quarterly.

JOSÉ WEINSTEIN es sociólogo de la Universidad de Chile y Doctor en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Diego Portales y dirige el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. Ejerció como Subsecretario de Educación y Ministro de Cultura en el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000-2006). Ha trabajado en diferentes instituciones nacionales vinculadas a la educación. También ha trabajado como consultor en instituciones internacionales como OECD, UNESCO, CEPAL y otras. Entre el 2012 y el 2015 fue miembro del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 50 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. En la actualidad trabaja en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes.

autores.indd 282 12/29/16 11:56 AM

autores.indd 283 12/29/16 11:56 AM

autores.indd 284 12/29/16 11:56 AM